



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

ROSICLEIA PEREIRA DE SOUSA

**EMOÇÕES DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO
E ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ADICIONAL NA AMAZÔNIA**

**SANTARÉM - PA
2024**

ROSICLEIA PEREIRA DE SOUSA

**EMOÇÕES DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO
E ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ADICIONAL NA AMAZÔNIA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Letras, do Instituto de Ciências da
Educação, da Universidade Federal do
Oeste do Pará, como requisito final
para a obtenção da titularidade de
Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Cristina
Barros de Souza Hall.

**SANTARÉM - PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ Ufopa

- S725e Sousa, Rosicleia Pereira de
 Emoções de professores em pré-serviço e ensino crítico de língua adicional na
 Amazônia ./ Rosicleia Pereira de Sousa. – Santarém, 2024.
 130 p.: il.
 Inclui bibliografias.
- Orientadora: Silvia Cristina Barros de Souza Hall.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências
 da Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Letras.
1. Emoções. 2. Ensino crítico de língua inglesa. 3. Formação de professores - Amazônia.
 I. Hall, Silvia Cristina Barros de Souza, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.7098115



No vigésimo primeiro dia do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às quinze horas, em formato remoto pelo Google Meet reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores Profa. Dra. Silvia Cristina Barros de Souza Hall (orientadora e presidente), Profa. Dra. Ana Cláudia Turcato Oliveira (membro externo) e Prof. Dr. Hector Renan Silveira Calixto (membro interno) a fim de arguirem a mestranda Rosicleia Pereira de Sousa, com a dissertação intitulada " EMOÇÕES DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO E ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ADICIONAL NA AMAZÔNIA ". Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

() Reprovada.

Documento assinado digitalmente



ANA CLAUDIA TURCATO DE OLIVEIRA
Data: 23/06/2024 14:22:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROFA. DRA. ANA CLAUDIA TURCATO OLIVEIRA, UFT

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente



HECTOR RENAN DA SILVEIRA CALIXTO
Data: 24/06/2024 14:47:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF. DR. HECTOR RENAN SILVEIRA CALIXTO, UFOPA

Examinador Interno à Instituição

Documento assinado digitalmente



SILVIA CRISTINA BARROS DE SOUZA HALL
Data: 21/06/2024 17:06:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. SILVIA CRISTINA BARROS DE SOUZA HALL, UFOPA

Presidente

Documento assinado digitalmente



ROSICLEIA PEREIRA DE SOUSA
Data: 24/06/2024 15:17:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ROSICLEIA PEREIRA DE SOUSA

Mestranda

Dedico este trabalho aos meus pais, irmãos,
amigos e namorado. Aos que me inspiram a
ser melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos, cujo apoio e orientação foram fundamentais para a conclusão desta dissertação, em especial:

À minha orientadora Professora Dra. Silvia Cristina Barros de Souza Hall pela orientação, paciência e encorajamento ao longo de todo o processo. Sua dedicação e amizade foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros das bancas examinadoras de qualificação e defesa, Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura, Professora Dra. Ana Cláudia Turcato de Oliveira e Prof. Dr. Hector Renan da Silveira Calixto, por suas valiosas contribuições e insights que enriqueceram substancialmente a qualidade desta dissertação.

À minha família, amigos, namorado, dos quais o apoio incondicional e encorajamento foram uma fonte constante de motivação. Agradeço por compreenderem minha ausência em momentos importantes para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

Aos colegas de curso e aos amigos que compartilharam ideias, ofereceram feedback construtivo e proporcionaram um ambiente acadêmico estimulante, humano e amigável.

À Prefeitura Municipal de Oriximiná, pela licença aprimoramento concedida a mim e pelos recursos e oportunidades de pesquisa proporcionados, os quais foram essenciais para a realização deste estudo.

À Universidade Federal do Oeste do Pará, em especial à Prof^a Dr^a Ediene Penna, pelos esforços incansáveis na aprovação da oferta do mestrado acadêmico em Letras e pela minha generosa aprovação, sonho tão esperado por tantos acadêmicos da área na região oeste do Pará.

Aos meus dois professores em pré-serviço, estudantes participantes desta pesquisa, pela disposição em compartilhar conhecimentos e experiências que enriqueceu enormemente minha pesquisa e a fizeram acontecer.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e contribuições generosas dessas pessoas, e por isso, expresso minha mais profunda gratidão a todos vocês.

“Ser verdadeiramente radical é tornar a esperança mais possível do que o desespero convincente”.

Raymond Williams.

RESUMO

As emoções que envolvem o processo de ensino/aprendizagem de línguas têm sido alvo de muitas pesquisas recentes. Seguindo o mesmo direcionamento, este trabalho tem como campo de análise a Linguística Aplicada no tocante à subjetividade de seus participantes quanto ao ensino de língua adicional na Amazônia. Nesse contexto, procurou-se responder no percurso do estudo a seguinte pergunta: qual é a relação entre as emoções de professores em pré-serviço e suas perspectivas de ensino de língua adicional na Amazônia? A pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre as emoções de professores em pré-serviço e suas perspectivas de ensino de língua adicional na Amazônia. Para tanto elegeu-se os objetivos específicos: a) caracterizar, por meio de revisão de literatura, a relação entre as emoções e o ensino de língua inglesa e o ensino crítico de língua inglesa; b) identificar as emoções dos professores em pré-serviço relacionadas a configuração do ensino de língua inglesa na Amazônia; c) analisar padrões e relações entre as emoções dos professores em pré-serviço e suas perspectivas de ensino de língua inglesa na Amazônia. Como metodologia de pesquisa elegeu-se o estudo de caso, tendo como ferramentas geradoras de dados as narrativas de história de vida, os relatórios de estágio, a ferramenta *Árvore da vida*, além de questionários semiestruturados de perguntas abertas. O resultado da pesquisa trouxe a teoria do ensino crítico de língua inglesa para o campo da discussão das emoções neste trabalho, o que tem sido objeto de estudos científicos ao longo dos anos por diversos autores como Pennycook (1994), Canagarajah (2006), Kumaravadivelu (2006a), Norton e Toohey (2011). A reflexão feita pelo estudo revela que as emoções apresentadas pelos participantes, como forte resiliência, direcionamento para aprendizagem da língua inglesa (paixão), baixa autoestima, superação e enfrentamento, os levaram a manifestar uma perspectiva de ensino crítico da língua adicional. Portanto, um ensino decolonial, visto que apresentaram o forte desejo por mudança no cenário de ensino de língua inglesa na Amazônia.

Palavras-chave: Emoções. Ensino crítico de língua inglesa. Formação de professores. Amazônia.

ABSTRACT

The emotions surrounding the language teaching/learning process have recently been the target of much research. Following the same direction, this work has Applied Linguistics, as its field of analysis regarding the subjectivity of its participants, specifically regarding the teaching of additional language in the Amazon. In this context, we sought to answer the following question during the study: What is the relationship between the emotions of teachers on preservice and their perspectives on teaching English in the Amazon? Thus, the research aimed to investigate this relationship existing in the subjectivity of two participants, who are students of the Degree in English Language at the Federal University of Western Pará, thus establishing the city of Santarém, as the geographic space of the research, and therefore in the middle of the Amazon. The case study was chosen as a research methodology, using life stories, internship reports, the Tree of life tool, as well as semi-structured questionnaires with open questions as a data generating tool. The result of the research brought the theory of critical teaching of the English language to the field of discussion of emotions in this work, which has been the subject of scientific studies over the years by several authors such as Pennycook (1994), Canagarajah (2006), Kumaravadivelu (2006a), Norton and Toohey (2011). The reflection made by the study reveals that the affective aspects presented by the participants, such as strong resilience, focus on learning the English language (passion), low self-esteem, overcoming and coping, led them to express a perspective of critical teaching of the English language, therefore a decolonial teaching, as they presented the affective state of a strong desire for change in the English language teaching scenario in the Amazon.

Keywords: Emotions. Critical English Language Teaching. Teacher training. Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Árvore da vida de Tainá.....	59
Figura 2 – Árvore da vida de Cauã.....	61
Figura 3 – Esquema-síntese ilustrativo da relação entre as principais emoções sentidas pelos participantes da pesquisa no percurso de suas vidas e suas perspectivas de transformação da realidade do ensino de língua inglesa	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados dos participantes obtidos pela ferramenta Árvore da Vida.....	88
Quadro 2 – Dados dos participantes obtidos pela ferramenta narrativa biográfica.....	89
Quadro 3 – Dados dos participantes obtidos pela ferramenta relatório de estágio.....	91
Quadro 4 – Dados dos participantes obtidos pela ferramenta questionário.....	93
Quadro 5 – Síntese das emoções de acordo com as categorias emergentes 1.....	98
Quadro 5 – Síntese das emoções de acordo com as categorias emergentes 2.....	99

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	Corona Vírus Disease
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
EF	Education First
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PA	Pará
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEFL	Teaching English as a Foreign Language
TOC	Transtorno Obsessivo-compulsivo
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
O porquê da pesquisa	13
Direcionamentos.....	18
Para que tudo isso?.....	24
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 Emoções e o ato de ensinar	26
1.2 Emoções e o ensino de língua adicional como instrumento de transformação	30
1.3 O ensino crítico de língua adicional.....	39
1.4 O ensino de língua adicional e o contexto amazônico	43
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
2.1 Os participantes da pesquisa.....	53
2.2 Notas sobre pesquisa narrativa: histórias de vida.....	54
2.3 A ferramenta Árvore da Vida.....	55
2.4 Entrevista semiestruturada	57
2.5 Relatórios de estágio	58
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
3.1 As unidades de análise	62
3.1.1 A profissão de professor: individualismo ou engajamento?.....	63
3.1.2 O papel do professor no ambiente escolar	64
3.1.3 O estágio e as reflexões sobre práticas de ensino.....	66
3.1.4 O interesse em ser professor de língua inglesa	68
3.1.5 O ensino contextualizado e centrado no aluno.....	69
3.1.6 Os sentimentos do professor de língua inglesa em pré-serviço.	71
3.1.7 O estágio e as tensões percebidas.....	72
3.1.8 A abordagem didática dos professores durante o estágio	73
3.1.9 O ensino de língua inglesa na Amazônia	74
3.1.10 As emoções dos professores em pré-serviço e a prática docente na Amazônia.....	76
3.1.11 O desafio de ser professor na Amazônia	77
3.1.12 A formação do professor de inglês na Amazônia	79
3.1.13 A emoção que me move.....	81
3.2 As categorias de análise	84
3.2.1 Identidade e Escolha de Carreira.....	85
3.2.2 Ensino e Aprendizado	85
3.2.3 Experiências de Bullying e/ou Exclusão.....	86
3.2.4 Desafios e Superação de adversidades	86
PARA CONVERSAS FUTURAS.....	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES.....	117

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas têm focado por muito tempo na dimensão cognitiva desses processos e dado pouca importância ao papel que as emoções neles desempenham (Aragão, 2005; Ribeiro, 2012; Barcelos 2013, Rodrigues, 2015). No cotidiano da sala de aula, o aprendizado de línguas envolve um entrelaçamento de recursos cognitivos, relacionais e emocionais, pois apenas o conhecimento teórico do ensino de uma língua não é suficiente para lidar com situações complexas que o ato de ensinar envolve (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018). Rodrigues (2015) aponta que, atualmente, pesquisadores vêm argumentando que a investigação sobre a relação entre o ensino-aprendizagem de línguas e sua respectiva dimensão emocional pode nos ajudar a ampliar nossa compreensão sobre as várias questões relacionadas ao tema. Para Benesch (2012), estudos sobre emoções em contextos educacionais podem auxiliar para que compreendamos quais emoções circulam nos contextos escolares e como isso pode afetar a vida dos docentes e, consequentemente, do ensino (Benesch, 2012). Nesse contexto, Barcelos (2015) ainda associa ao estudo das emoções o estudo da categoria crenças, aspectos que estão intrinsecamente relacionados durante o processo de ensino aprendizagem (Van Veen, Lasky, 2006; Hannula *et al.*, 2004; Izard, 1991).

Assim, tendo como base esse panorama das emoções, o problema levantado para esse trabalho foi entender qual é a relação entre as emoções de professores em pré-serviço e suas perspectivas de ensino de língua adicional¹ na Amazônia. Tal problemática foi levantada a partir de Gil e Souza (2016), que é o principal trabalho que fundamentou o início desta pesquisa, uma produção fruto da dissertação de mestrado da professora Dra. Silvia Cristina Barrosa de Souza Hall. Em sua dissertação, Dra. Silvia Hall levantou aspectos subjetivos de professores de língua inglesa do município de Santarém, localizado na Amazônia brasileira. Embora seu objetivo tenha sido estudar as representações desses professores, observou-se nelas um levantamento de emoções que impulsionou a realização da pesquisa ora apresentada. Tais estados afetivos² sugeriram baixa autoestima e sentimentos de inferioridade por parte dos professores de língua adicional na Amazônia investigados o que impulsionou a procura por outras leituras para a

¹ Neste trabalho, o termo língua adicional é usado para designar a língua inglesa, especificamente.

² Termo cunhado por Jaques e Vicari (2005) para explicar que, embora o termo “emoção” seja usado popularmente para muitos fenômenos de ordem afetiva, esses fenômenos devem ser denominados pelo termo genérico “estado afetivo”, pois pode ser visto como um termo mais abrangente, o qual inclui outros estados além das emoções, como, por exemplo, o humor (Scherer, 2000; Fridja, 1994). Emoções e humor são dois tipos principais de estados afetivos, que são levados em consideração em ambientes educacionais (Jaques; Vicari, 2005).

pesquisa. Outras discussões que corroboraram para embasar esta pesquisa foram os trabalhos de Aragão (2005), Ribeiro (2012), Barcelos (2013, 2015), Rodrigues (2015) e Oliveira (2021a), autores que trazem o aspecto emoção para o campo dos estudos da Linguística Aplicada acerca dos processos sobre ensino e aprendizagem de língua adicional.

Dessa forma, com o pensamento de que as emoções não são apenas sociais, mas também políticas, intelectuais das áreas sociais e humanas marcaram o que se conhece como virada afetiva crítica nos estudos das emoções (Zembylas, 2003; Abu-Lughod; Lutz, 1990; Lutz, 1988; Ahmed, 2004; Boler, 1999; Oliveira, 2021), pensamento que permeou os resultados desta pesquisa, e consequentemente, trouxe à discussão teóricos do ensino crítico de língua inglesa, como Pennycook (1994), Canagarajah (2006), Kumaravadivelu (2006a) e Norton e Toohey (2011).

Pennycook (1994) explora as implicações políticas e culturais do ensino de inglês como língua internacional, abordando questões críticas relacionadas ao poder, identidade e hegemonia cultural. Canagarajah (2006) discute as questões críticas que surgem no campo do ensino de inglês como língua estrangeira, destacando a importância de abordar a diversidade linguística e cultural nas práticas de ensino. Kumaravadivelu (2006b) apresenta uma perspectiva crítica do ensino de línguas, questionando abordagens tradicionais e propondo uma abordagem pós-método que leva em consideração as realidades sociais e culturais dos alunos. Norton e Toohey (2011) que examinam a relação entre identidade, aprendizagem de línguas e mudança social, enfatizam a importância de uma abordagem crítica que valorize as vozes e as experiências dos alunos.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a relação entre as emoções de professores em pré-serviço e suas perspectivas de ensino de língua adicional na Amazônia. Para a concretização desse objetivo geral, elegeu-se os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar, por meio de revisão de literatura, a relação entre as emoções e o ensino de língua inglesa e o ensino crítico de língua inglesa; b) identificar as emoções dos professores em pré-serviço relacionadas a configuração do ensino de língua inglesa na Amazônia; c) analisar padrões e relações entre as emoções dos professores em pré-serviço e suas perspectivas de ensino de língua inglesa na Amazônia.

Para alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa utilizou a metodologia de estudo de caso, observando dois professores de língua adicional. Esses participantes foram investigados, porém, em seu estágio anterior à docência efetiva, por isso chamados aqui de

professores em pré-serviço. O processo investigativo se direcionou à relação que há entre seus aspectos subjetivos pré-laborais e suas perspectivas de ensino de língua inglesa na cidade de Santarém - PA, Amazônia. São estudantes universitários de licenciatura em língua inglesa da Universidade Federal do Oeste do Pará, em contato com sala de aula pelo estágio que realizaram. Desse modo, optou-se por pesquisa narrativa exploratória de cunho interpretativista que observou e buscou dados para a análise e reflexão acerca da questão levantada, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: história de vida, árvore da vida, entrevistas semiestruturadas escritas e relatórios de estágio.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos, antecidos pelas suas Considerações Iniciais, que discorre sobre o porquê de ter sido realizada, quais as lacunas e os objetivos que buscou responder. Dessa forma, tem-se o Capítulo 1 - Fundamentação teórica, que abrange o estado da arte do assunto, conceitos e teorias; o Capítulo 2 - Metodologia, que detalha quais métodos e ferramentas foram utilizados a fim de responder aos nossos objetivos; e o Capítulo 3 - Resultados e discussão, em que os resultados obtidos foram apresentados e analisados, por fim, a seção Para conversas futuras, que apresenta as considerações finais e as perspectivas do estudo.

O porquê da pesquisa

A pesquisa em questão nasceu de leituras dos trabalhos de Gil e Sousa (2016), Aragão (2007; 2011b) e Barcelos (2015), trabalhos com foco nos aspectos emocionais dos professores de língua adicional durante a procura do encaixamento de um problema nas pesquisas já desenvolvidas na área da região de Santarém (Pará). Considerando então a Amazônia, mais especificamente a cidade de Santarém, como contexto exploratório da pesquisa, uma região que enfrenta grandes desafios em relação à educação e ao desenvolvimento econômico e social³.

³ De acordo com os dados registrados, o estado do Pará, dentre os que compõem a Amazônia, é o que apresenta o pior índice quanto ao atraso escolar, chegando a um percentual de 50% dos alunos de escolas públicas no estado que não estão na série adequada às suas idades. Na prática, isso significa que o Pará tem o maior número de alunos atrasados, em defasagem idade-série. Essa realidade dos alunos se justifica por fatores sociais, educacionais e pela inexistência de políticas públicas estaduais, dentre alguns, destaca-se que: parte de nossas crianças são alfabetizadas fora de sua faixa etária adequada;o abandono da escola (evasão) por questões familiares, em que muitos necessitam adentrar muito cedo em trabalhos informais para contribuir com a renda familiar;a falta de políticas públicas educacionais que recupere esse aluno que abandonou a escola e não volta em tempo hábil; a própria organização da escola, sem infraestrutura adequada;o projeto escolar que não é atraente aos adolescentes e jovens e acaba não criando um sentimento de pertença;o próprio acesso às escolas (na zona rural) que é um grande desafio;a falta de valorização dos aliada à falta de capacitação permanente, compondo um cenário alarmante, dentre tantos outros aspectos (Sousa; Colares, 2022, p. 10).

É interessante entender qual a perspectiva de ensino de língua adicional dos futuros professores. Em termos socioeconômicos, a região amazônica possui indicadores abaixo da média nacional, o que afeta o acesso à educação e à qualidade do ensino. Além disso, a região é marcada por uma grande diversidade cultural, com diferentes povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e comunidades tradicionais, o que implica em diferentes línguas e modos de vida, apresentando desafios para a educação escolar, conforme nos faz refletir Bernestein (1996, p. 2), “para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança”.

Em se tratando do contexto da pesquisa, a cidade de Santarém está situada na região amazônica e, apesar da grande riqueza em recursos naturais, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é uma das regiões mais pobres da América Latina, com altas taxas de desemprego, baixa qualidade de vida e falta de acesso a serviços básicos como saúde, infraestrutura, saneamento básico e educação:

Em 2021, o salário médio mensal era de 2.1 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 15.8%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 48 de 144 e 14 de 144, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1674 de 5570 e 2080 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 45.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 111 de 144 dentre as cidades do estado e na posição 2078 de 5570 dentre as cidades do Brasil.⁴ (IBGE, 2022).

Dessa forma, buscou-se investigar as emoções dos professores de inglês em pré-serviço no contexto amazônico, mais especificamente na cidade de Santarém, relacionadas à postura de ensino crítico de língua adicional que apresentaram, procurando entender a relação entre suas emoções e suas perspectiva de atuação futura como professores de língua inglesa em sala de aula.

Vale ressaltar aqui que o termo emoção é uma variável de estudo para a qual os interesses acadêmicos têm se voltado, embora não exista uma designação bem definida (Barcelos; Aragão, 2018; Benesch, 2012). Emoção pode ser entendida como uma construção

⁴ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama: Trabalho e Rendimento. Santarém: IBGE (2022). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>. Acesso em: 23 out. 2023.

dinâmica, interativa e contextualizada, integrada em uma rede complexa que influencia percepções, orienta ações, e é vivenciada como um sentimento motivador que organiza e guia percepção, pensamento e ação, enquanto também é uma expressão social, cultural e moral que negocia aspectos da realidade social (Barcelos, 2015; Benesch, 2012; Lutz, 1988; Izard, 1991). Mas também pode ser compreendida como o resultado psicológico de interações dinâmicas entre sistemas internos e externos, englobando aspectos fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais, entrelaçados em uma construção ativa, interativa e socialmente construída (So, 2005; Solomon, 2004; Bosma e Kunnen; 2001; Mesquita e Markus, 2004; Zembylas, 2003; Barcelos, 2013).

Portanto, os estudos das emoções no campo da Aprendizagem de Línguas na Amazônia, através de uma abordagem crítica, podem identificar outras características subjetivas do professor de línguas que atuam na cidade de Santarém-Amazônia, a exemplo do trabalho de Souza Hall e De Sousa (2023) e Gil e Souza (2016).

Ademais, de acordo com Barcelos (2015), nos últimos anos, vários estudos têm abordado a importância das emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Aragão, 2005, 2011a; Ribeiro, 2012; Rodrigues, 2015; Rezende, 2014). Com a ascensão do enfoque afetivo, a Linguística Aplicada passou a considerar as emoções, desafiando a tradição de estudos focados na cognição dos professores (Barcelos; Aragão, 2018; Pavlenko, 2013). No entanto, a maioria das pesquisas realizadas até o momento concentra-se nas emoções dos alunos, destacando-se a necessidade de ampliar o corpus de estudos sobre as emoções dos professores (Barcelos, 2015). Trazendo essa discussão para o contexto em que a pesquisa se situa, Oliveira *et al* (2017) sugerem a expansão das investigações sobre o ensino de língua adicional na Amazônia, uma vez que a pesquisa nessa área ainda é incipiente no contexto regional. Além do mais, o estudo das emoções de professores tem ganhado cada vez mais importância na área da educação.

O estudo do ensino de línguas também vem ganhando espaço no campo acadêmico como uma abordagem que busca promover uma compreensão mais profunda da língua, sua relação com a sociedade e suas políticas e aspectos culturais. Nessa perspectiva e de acordo com a ideia de que a docência é uma experiência emocional (Denzin, 1984; Benesch, 2017), as emoções dos professores em formação constroem suas perspectivas de ensino de línguas estando assim intrinsecamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem de língua. O processo de ensino deve ir além da simples transmissão de conhecimentos gramaticais e

intuitivos, buscando capacitar os alunos para uma reflexão crítica sobre a língua e sua relação com o mundo.

Um dos fundamentos do ensino crítico de línguas é a teoria crítica⁵ atribuída a Theodor Adorno⁶ (Horkheimer; Adorno, 2003), que se baseia na ideia de que a educação deve capacitar os alunos para uma compreensão crítica da sociedade e das estruturas de poder. Nessa mesma direção, Kumaravadivelu (2006a, p. 12), diz que o ensino crítico de línguas promove a consciência crítica dos alunos em relação à língua e à cultura, bem como ao poder, à desigualdade e à justiça social. Outro autor que contribui para o desenvolvimento do ensino crítico de línguas é Pennycook (1999), que argumenta que a língua não é apenas um sistema de comunicação, mas uma prática social que reflete as relações de poder e a identidade cultural dos falantes. De acordo com Pennycook, "a língua é um instrumento de poder que é usado para impor e manter a hegemonia cultural e política" (1999, p. 1).

Por fim, outro fator relevante é a diversidade linguística e cultural das comunidades amazônicas, que pode influenciar na aquisição e no aprendizado da língua adicional. A falta de conexão entre a língua inglesa e a realidade sociolinguística dos alunos pode dificultar a compreensão e a internalização dos conteúdos ensinados. Mais uma razão para humanizar o ensino de língua inglesa (Anjos, 2019) e absorvê-la como arma de combate ao colonizador (Cox e Assis-Peterson, 2001).

⁵ O termo Teoria Crítica indica a corrente de pensamento produzida pelo grupo de intelectuais, pesquisadores, atuantes no Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt, A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolar na Alemanha, no final do primeiro quartel do século XX, como já explicitado. A Teoria Crítica é referida, também, como Escola de Frankfurt. (Vilela, 2007, p. 10-11)

⁶ Adorno não é um teórico da Educação, mas nas suas reflexões de ordem filosófico-social, que oferecem formulações fundamentais para o entendimento do homem na sociedade, ou seja, dos processos de (de)formação do homem na sociedade do seu tempo, podemos buscar um arcabouço substancial de análise para a Educação. A discussão da Educação, apresentada como análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da cultura e da educação na sociedade, assume, de forma particular, relevância na sua obra (Horkheimer; Adorno, 2003). Alguns de seus escritos assinalam a coerência epistemológica da Teoria Crítica no desvendamento do processo histórico de produção da Educação como relação social de dominação e, ao mesmo tempo, apontam a dimensão de uma tarefa de emancipação social a ser desenvolvida pela escola. Ele pontua essa discussão nos textos que compõem a obra organizada por Kadelbach, em 1970, que tem sido considerada como sendo os escritos do teórico sobre Educação. (Vilela, 2007, p 225).

Nesse sentido, o ensino crítico de línguas deve buscar capacitar os alunos para uma reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades sociais que são refletidas na língua. Isso pode envolver a análise de textos autênticos que abordam questões sociais e políticas, bem como o desenvolvimento de atividades que promovem a conscientização dos alunos em relação à diversidade cultural e à igualdade de direitos. Afinal, como afirma Canagarajah (2006, p. 597) “usar uma linguagem sem qualquer envolvimento pessoal, mesmo por razões utilitárias e pragmáticas temporárias, é imitar, não falar”⁷.

Abordar as emoções de professores em pré-serviço é especialmente importante, pois essa é uma fase em que os futuros professores estão em processo de formação e construção de identidade profissional. Nessa fase, as crenças e as emoções dos professores em formação ainda estão em desenvolvimento e podem ser influenciadas por diversos fatores, como experiências prévias, formação acadêmica, ambiente escolar, entre outros. No contexto específico da língua inglesa, o estudo das emoções dos professores em pré-serviço é ainda mais importante, uma vez que o ensino de línguas adicionais envolve aspectos culturais, sociais e linguísticos específicos que podem influenciar diretamente a prática pedagógica do professor, isso porque as emoções de um professor podem influenciar diretamente a sua prática pedagógica e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos (Richards; Lockhart, 1994): um professor subserviente, que se sente inferiorizado diante da cultura colonial, não vai além da transmissão de conhecimento linguístico, pratica o ensino colonial da língua inglesa, logo não vai libertar seus alunos das amarras do colonialismo, irá perpetuá-lo: controlar cultura é controlar o poder, e quem detém a cultura é o imperialista. Transmitir a cultura significa impor a ideologia da classe dominante, que vai, é óbvio, atender diretamente aos seus próprios interesses. (Moita Lopes, 1996, p. 47).

Portanto, compreender suas emoções pode ajudar a identificar possíveis desafios e orientar a formação desses futuros professores com intuito de ampliar o aproveitamento do ensino da língua adicional pelos alunos em sala de aula, mas não como uma língua de valor superior, mas sim como um componente de valoração pessoal.

⁷ Do original: To use a language without any personal engagement, even for temporary utilitarian and pragmatic reasons, is to mimic not speak.

Direcionamentos

As perguntas norteadoras ajudaram a desenhar o escopo da pesquisa, fornecendo uma estrutura para a investigação. Assim, caminhou-se para o desenvolvimento do trabalho em busca da reflexão acerca das seguintes indagações: 1. Como se configura o ensino de língua inglesa em Santarém, um contexto tipicamente amazônico? e 2. Como se entrelaçam as emoções dos professores em pré-serviço e o ensino crítico de língua adicional a partir da realidade do ensino dessa língua em Santarém, na Amazônia?

Para refletir acerca da primeira pergunta, pode-se partir da seguinte premissa: “Ser professor no Brasil não tem sido fácil. Temos problemas seríssimos como indisciplina dos alunos, salas de aulas muito cheias, carência de material didático adequado, e baixa remuneração dos professores” (Polidório, 2014, p. 342). Ensinar língua inglesa no Brasil, portanto, é uma tarefa complexa, como pode-se notar. Dentro desse contexto, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017, o ensino de língua inglesa está presente nas escolas brasileiras como disciplina obrigatória, a partir do ensino fundamental. O currículo geralmente segue diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), mas a implementação pode variar de acordo com cada instituição de ensino.

Para Siqueira (2011, p. 90), ensinar inglês requer visita diária a novas fronteiras, o que gera novas prioridades, como pedagogias mais apropriadas para cada realidade. Exige uma inquietação pela busca por práticas metodológicas que ressignifiquem o ensino de língua inglesa, tendo em vista o seu caráter híbrido e multifacetado.

No Brasil, os professores de língua inglesa geralmente precisam ter formação específica para atuarem na área, mas ainda há exceções pela carência de professores qualificados diante da extensa e exigente dinâmica geográfica do Brasil, principalmente em se tratando do ambiente da presente pesquisa, a cidade de Santarém - Pará - Amazônia. Santarém é o principal centro urbano financeiro, comercial e cultural do oeste do estado do Pará⁸. Tem ares de interior com características metropolitanas. Santarém é a segunda maior aglomeração urbana do Pará. E os números comprovam essa magnitude. Em 2019, o IBGE estimou sua população em 304.589 habitantes, tornando-o o 3º assentamento mais populoso do Pará, o 8º mais populoso da região Norte e o 91º assentamento mais populoso do Brasil. A sua área é de 22.887.080 km², dos quais 97 km² estão na área urbana.

⁸ Segundo site da prefeitura municipal: <https://santarem.pa.gov.br/>, acessado em: 26 dez.2023.

Os contextos de aprendizagem em que o ensino de língua inglesa ocorre em Santarém são diversos, incluindo escolas públicas e privadas, cursos de idiomas e universidades. Além do mais, cada contexto regional pode apresentar desafios e recursos diferentes para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. De acordo com Rodrigues (2022, p.1):

[...] ao analisar o contexto educacional brasileiro, nota-se que não são oferecidas condições de ensino ao educando no que se refere à língua estrangeira [...] Em função das turmas numerosas e dos desnivelamentos em termos de leitura e outros conhecimentos básicos que interferem negativamente no trabalho do professor de língua estrangeira, os métodos de ensino acabam por deixar de lado fatores como inovação e motivação.

Portanto, percebe-se que o ensino de língua inglesa enfrenta diversos desafios, como falta de recursos adequados, tamanho das turmas, infraestrutura limitada, falta de proficiência em inglês entre os alunos e professores, a necessidade de melhorias na formação e valorização dos professores. Como ainda afirma Rodrigues (2022):

As muitas dificuldades que o ensino de Língua Inglesa enfrenta no Brasil são provenientes de fatores que transitam desde questões histórico-sociais até interesses políticos. Contudo, podemos dizer que a regulamentação descentralizada contribui significativamente para o mau desempenho do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas. Um dado importante é que a escolha pelo ensino de Língua Inglesa até 2016 estava a cargo dos governos estaduais, isto é, era uma opção dentro da grade curricular das escolas. Com a Medida Provisória nº 746/16, o idioma ganhou status de única língua estrangeira obrigatória no ensino regular a partir do 6º ano. Contudo, essa alteração passou a valer somente em 2020, quatro anos após ser votada (Rodrigues, 2022, p. 1).

No entanto, também existem oportunidades no ensino de língua adicional, como o acesso a materiais e recursos digitais, programas de intercâmbio e a crescente importância do inglês no cenário global. Por isso é importante ressaltar que essas características podem variar em diferentes regiões e contextos específicos dentro do Brasil. O país é diverso e as práticas de ensino de língua inglesa podem variar consideravelmente entre estados, cidades e instituições de ensino. Realidades divergentes previstas pelo próprio documento oficial de alinhamento do ensino de inglês no Brasil, a BNCC (Brasil, 2017, p. 30, grifo no original), que assevera quanto às habilidades estabelecidas em seu bojo,

[...] não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser

adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.

Estudos mostram que o ensino de língua inglesa na Amazônia é uma questão complexa que requer atenção especial às necessidades e características locais (Oliveira *et al.*, 2017) devido ao contexto geográfico, sociocultural e linguístico da região. Há uma diversidade linguística na Amazônia, com uma variedade de línguas indígenas e dialetos regionais, o que pode afetar a aprendizagem do inglês e as práticas de ensino. Outrossim, a região também apresenta desafios de infraestrutura, recursos limitados e falta de professores qualificados.

A importância da presença do inglês na Amazônia está intimamente relacionada ao turismo, setor que exige da região o preparo para receber visitantes de diferentes partes do mundo. Soma-se a isso a ideia de que a língua inglesa é tida como um requisito importante para o mercado de trabalho, especialmente em áreas como tecnologia e negócios. Portanto, é preciso entender como esse ensino de língua está sendo praticado na realidade amazônica. Segundo a BNCC:

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2017, p. 240).

Em conformidade com o documento que rege a educação básica brasileira (BNCC), em qualquer realidade de problemas sociais tão evidentes quanto a realidade da região amazônica, o ensino de língua inglesa necessita ir além do simples aprendizado do idioma, deve buscar promover uma consciência crítica e reflexiva nos alunos em relação à língua e a sua relação com a sociedade e o meio ambiente. Esse ensino deve capacitar os estudantes a compreenderem o papel do inglês como uma língua global e explorar as questões sociais, políticas, econômicas e culturais associadas ao seu uso na região. Ainda de acordo com a BNCC:

“É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas [...] esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (Brasil, 2017, p. 241).

Portanto, localmente, esse ensino de inglês deve estar relacionado à ideia de empoderamento dos alunos, permitindo que eles sejam agentes ativos na construção de conhecimento e no diálogo intercultural. Deste modo, muito além de desenvolver habilidades linguísticas, o ensino crítico de uma língua deve buscar abordar tópicos relevantes e contextualizados capazes de habilitar o falante a atuar significativamente na sociedade, afinal trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual se faz parte (Rajagopalan, 2007, p. 18). De acordo com Batista,

[...] não se pode falar em comunicabilidade na medida em que se perde o referencial da “substância crítica”. Para Adorno, só a implacável consciência da negatividade vislumbra a possibilidade de algo melhor. Nesse sentido, as situações mais ingênuas, descontráidas e desinteressadas merecem um olhar crítico no sentido de não haver a condescendência frente à prepotência, ao crime (2000, p. 203).

Nesse sentido, práticas que envolvam uma abordagem crítica na sala de aula podem incluir a análise de textos, músicas, filmes e outras manifestações culturais em inglês que estejam relacionadas à realidade amazônica, nas quais os estudantes sejam encorajados a refletir sobre as implicações dessas questões em suas vidas e em suas comunidades, promovendo o pensamento crítico, a consciência social e o respeito à diversidade. Assim, como também pode envolver o uso de materiais autênticos que reflitam a realidade local e promovam uma abordagem mais inclusiva e sustentável da língua. Além disso, a valorização das línguas e culturas indígenas locais pode ser incorporada ao ensino de inglês, promovendo o respeito e a preservação da diversidade linguística e cultural. Como também prevê a BNCC que,

Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2017, p. 241).

Em resumo, o ensino crítico de língua inglesa na Amazônia deve buscar capacitar os estudantes não apenas como falantes proficientes de inglês, mas também como cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de entender e transformar a realidade social e ambiental em que vivem. Essa ideia faz referência ao termo “glocalização”, utilizado para destacar a ideia de que, embora a globalização tenha um alcance global, ela se manifesta de maneira local e é moldada pelas influências e características culturais locais. Em outras palavras, a glocalização reconhece que a globalização não é um processo homogêneo, mas sim uma interação complexa entre o global e o local (Robertson, 1997; Oanh, 2012).

A segunda pergunta norteadora é: Como se entrelaçam as emoções dos professores em pré-serviço e o ensino crítico de língua adicional a partir da realidade do ensino dessa língua em Santarém, na Amazônia?

Embora haja pouca produção científica que discuta a questão, conforme evidenciado por Barcelos (2015, p. 4): “[...] no Brasil, as emoções são um tópico bastante recente em Linguística Aplicada”, podemos mencionar algumas emoções que os professores podem experimentar com base em relatos e pesquisas sobre a temática realizada em outros contextos sócio geográficos: a satisfação e o cansaço; a desesperança, a apatia, a ansiedade, o medo, a angústia, a insegurança, a esperança, da pesquisa de Oliveira (2021b), na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, por exemplo. É importante ressaltar que as emoções podem variar de acordo com a experiência individual de cada professor. Conforme pesquisas já publicadas (Silva; Barcelos, 2021), professores de língua inglesa em formação inicial, expressam satisfação, felicidade, amor, alegria e entusiasmo em relação ao ensino, especialmente quando percebem o impacto positivo que podem ter em suas vidas e oportunidades futuras; mas também podem sentir frustração e desvalorização pelas condições de ensino em que atuarão (Ramos, 2022, p. 137). No entanto, ensinar inglês na Amazônia pode apresentar desafios únicos, os quais podem gerar sentimentos diferenciados dos mencionados pelas pesquisas citadas. A exigência de adaptação do currículo e dos materiais às necessidades e realidades dos alunos amazônidas associada à falta de recursos e o acesso limitado à formação continuada podem ser fontes de sobrecarga e de preocupação aos professores.

Por outro lado, esse contexto de dificuldades também pode provocar empatia nos professores em pré-serviço pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos, como a barreira linguística, as diferenças culturais e as desigualdades sociais tão presentes na realidade amazônica. Essa empatia pode influenciar suas práticas pedagógicas futuras e abordagens de ensino, voltando-se ao ensino crítico, fazendo os alunos perceberem sua realidade e se motivarem a serem modificadores dessa realidade, utilizando a própria língua do colonizador para se libertarem, pois como afirma Pennycook, apud Juca (2017),

os construtos culturais e discursivos promovidos pelo colonialismo tem efeitos duradouros, que impactam, ainda hoje, diversos aspectos das vidas das pessoas, inclusive no que se refere à construção de sentidos e de saberes e à construção de imagens de Si e do Outro, construções essas também permeadas pelo uso da língua inglesa em diferentes contextos. (2017, p. 122):

Por fim, pensa-se que há também a possibilidade de reconhecimento e de apoio dos alunos, professores e comunidade escolar, o que pode gerar emoção de gratidão nos professores em pré-serviço, fortalecendo seu compromisso e motivação para continuar ensinando inglês na Amazônia. É importante ressaltar que cada professor pode experimentar uma combinação única de emoções em sua prática de ensino. Por esta razão, a presente pesquisa prima pela obtenção de dados primários fornecidos diretamente pelos participantes para compreender como suas emoções acontecem e como podem influenciar suas futuras práticas docentes.

Para que tudo isso?

Esta pesquisa buscou investigar a relação existente entre as emoções dos professores em pré-serviço de língua inglesa e suas perspectivas de ensino crítico. Entender como as emoções dos professores em pré-serviço podem influenciar suas abordagens pedagógicas e o desenvolvimento de um ensino é de fundamental importância para aprimorar a formação docente e promover práticas educacionais mais efetivas. Esses estados afetivos desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, influenciando as posturas dos professores em sala de aula, suas interações com os alunos e suas escolhas metodológicas.

O campo de estudo da pesquisa são professores de língua inglesa em pré-serviço, suas subjetividades diante do processo de ensino e aprendizagem de língua adicional, portanto um estudo de interesse da Linguística Aplicada. A formação de professores envolve não apenas a aquisição de conhecimentos linguísticos e metodológicos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autoconhecimento e habilidades de gestão emocional, a exemplo de como descreve Barbosa (2008) em uma ocorrência de gerenciamento de conflito por uma professora em sala de aula:

A ocorrência corrobora a afirmação de Parret (1997) de que a discursivização das emoções, de forma direta ou indireta, já traz no seu interior a dimensão fundamental da sua regulação e racionalidade. É no contraponto com o outro que se definem as dimensões das ações emotivas. A saída do espaço de regulação implica na saída do espaço em que a linguagem funciona como lócus de mediação das ações humanas. Os processos de regulação se constroem tendo em vista o controle social, as ideologias sobre formas de ser e agir, a projeção de responsabilidades e de valores. É do lugar social de professora que fala com uma criança (de quem tem a responsabilidade de educar, de quem imagina que o grupo de interlocutores também tem uma imagem/expectativa), regula as próprias ações de linguagem, busca ordenar o desejo absoluto que levou ao estado colérico do aluno e, sobretudo, trabalha discursivamente para não se pôr na mesma posição. E isso não implica afirmar que houve escolha ou intenção de ser ou agir como tal. As estratégias de linguagem foram construídas no interior mesmo das interações (Barbosa, 2008, p. 200).

Nesse sentido, percebe-se que aprender e ensinar é ir além da simples transmissão de conhecimentos, é incentivar os alunos a questionar e questionar-se, é refletir e se envolver de forma ativa no processo de aprendizagem, nas interações próprias da dinâmica do processo e na sociedade em que vivem. Logo, faz-se importante investigar como as emoções dos professores em pré-serviço podem afetar suas perspectivas de ensino, pois isso envolve compreender se as emoções podem tanto impulsionar quanto limitar a adoção de práticas

pedagógicas diferenciadas do ensino tradicionalista, como a promoção do pensamento crítico, a manutenção de crenças coloniais de inferioridade, a discussão de temas controversos e a desconstrução de estereótipos culturais.

A pesquisa contribui com a discussão acerca da formação de professores de língua inglesa na Amazônia, identificando, embora pontualmente, os desafios emocionais enfrentados pelos educadores em formação estudados e fornecendo *insights* sobre como suas emoções podem impactar as suas perspectivas de ensino. Destarte, para alcançar esse intento maior, necessita-se revisar literatura acerca da temática; aplicar instrumentos para identificar as emoções dos participantes e analisar seus discursos a fim de identificar e registrar as perspectivas de atuação docente dos participantes estudantes do curso de Letras/Inglês acerca do ensino aprendizagem de língua adicional. Nesse caso, encontrou-se claro direcionamento ao ensino crítico de língua inglesa.

Com base nos resultados obtidos, poderão surgir reflexões acerca das abordagens da formação do docente de língua inglesa na Amazônia. Reflexões que incentivem a integração de práticas pedagógicas que visem uma educação mais inclusiva, reflexiva e transformadora. Desse modo, a pesquisa pode representar uma contribuição para a promoção de um ambiente educacional mais saudável e estimulante, e, conseqüentemente, impactar positivamente a qualidade do ensino de língua inglesa na Amazônia.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em quatro seções: 1.1 **“Emoções e o ato de ensinar”**, argumenta que as emoções desempenham um papel importante no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa, pois podem influenciar o sucesso ou fracasso dos alunos no processo.

A seção 1.2 **“Emoções e o ensino de língua adicional como instrumento de transformação”**, faz uma síntese de informações sobre o ensino crítico de língua inglesa, destacando sua importância, fundamentos teóricos e implicações práticas. O texto explora a relação entre identidade, aprendizagem de línguas e mudança social, discute a necessidade de uma abordagem crítica no ensino de línguas e apresenta perspectivas de alguns teóricos nessa área.

A seção 1.3 **“O ensino crítico de língua adicional”**, discute a hegemonia da língua inglesa e a influência cultural e ideológica que ela exerce, muitas vezes ignorando a cultura brasileira. Ressalta-se a necessidade de uma pedagogia mais humanizada e que considere a diversidade linguística, e busque preparar os aprendizes para lidar com as diferentes variantes do inglês. Também menciona-se a importância de mudanças nas práticas de ensino e destaca diferentes métodos de ensino que foram utilizados ao longo do tempo.

A seção 1.4 **“O ensino de língua adicional e o contexto amazônico”**, aborda especificamente o contexto escolar amazônico, apresentando particularidades distintas em relação a outros contextos escolares brasileiros. Versa ainda sobre outro aspecto importante: a formação de professores que também deve ser considerado na região amazônica.

1.1 Emoções e o ato de ensinar

A história massivamente valorizou a construção do saber cognitivo em detrimento do saber emocional. Na antiguidade clássica, Platão “separou a alma do corpo”; o cartesiano Descarte insistiu na ideia de olhar o humano sob a dualidade. Porém, hoje, há novas perspectivas de foco sob o aspecto dual razão x emoção no humano. Conforme Maturana (2002, p 18), o racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. No mesmo sentido, para Zembylas (2003, p. 216 – tradução nossa), as emoções no ensino não são um terreno novo para pesquisadores e educadores; no entanto, parece haver um interesse renovado nas emoções ligadas ao ensino, na política emocional do desenvolvimento do professor e na reforma educacional, e nas implicações para a formação de professores.⁹ Para ele,

A literatura daqueles que veem a emoção como socialmente construída oferece um contra-discurso à teorização da emoção como um fenômeno psicológico que está “localizado” no indivíduo. As emoções que os professores experimentam e expressam, por exemplo, não são apenas questões de disposições pessoais, mas são construídas nas relações sociais e sistemas de valores em suas famílias, culturas e situações escolares¹⁰ (Zembylas, 2002, p. 81) – tradução nossa.

⁹ No original: In education, the emotions of teaching is by no means new terrain for researchers and educators; however, there seems to be a renewed interest in the emotions of teaching, the emotional politics of teacher development and educational reform, and the implications for teacher education. (Zembylas, 2003, p 216)

¹⁰ No original: The literature of those who view emotion as socially constructed provides a counterdiscourse to the theorization of emotion as a psychological phenomenon that is “located” in the individual. The emotions that teachers experience and express, for example, are not just matters of personal dispositions but are constructed in social relationships and systems of values in their families, cultures, and school situations. (Zembylas, 2002, p. 81).

Para este trabalho, emoções, são entendidas à luz da corrente de estudos pós-estruturalista¹¹, concebidas não apenas como questões de disposições pessoais (privadas) ou qualidades psicológicas, mas também como sociais e experiências políticas que são construídas pela forma como o ensino é organizado e conduzido¹² (Zembylas, 2003, p. 216). O autor ainda aprofunda:

Central nessa perspectiva é a ideia da construção social sobre as emoções; isto é, a noção de que "a experiência e a expressão das emoções dependem de convicções ou regras aprendidas e que, em certa medida, que as culturas diferem na maneira como falam e conceituam as emoções, como elas são vividas e expressas serão diferentes em diferentes culturas como bem"¹³ (Cornélio, 1996, p. 188, *apud* Zembylas, 2003, p. 216).

Na área de ensino de língua inglesa, emoções são temas importantes, pois podem influenciar o sucesso ou o fracasso dos alunos no aprendizado de uma língua estrangeira. Representam as experiências subjetivas que envolvem reações fisiológicas, cognitivas e comportamentais a estímulos internos ou externos (Dewaele, 2013). De acordo com Ortony, Clore e Collins (1988), emoções são reações com valência a eventos, agentes ou objetos, cuja natureza particular é determinada pela maneira que a situação disparadora é construída. O que corrobora as palavras de Maturana (2002, p. 16), ao definir as emoções como um fenômeno próprio do reino animal, “todos nós, os animais, as temos”.

No campo de ensino aprendizagem, não há como fugir de sua identidade presente em seu ato de linguagem. Não há como desassociar o processo cognitivo da manifestação das emoções. A auto-descoberta faz parte desse processo, tanto do aluno quanto do professor. Afinal, o professor, ensina o que ele é, o que ele sente, no que ele acredita (Johnson, 1999; Borg, 2003). Conforme Aragão (2011a, p. 180), não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção que

¹¹ O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. De forma mais geral, podemos dizer que o termo é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo que caracterizava os trabalhos de Claude Lévi-Strauss (antropologia), Louis Althusser (marxismo), Jacques Lacan (psicanálise) e Roland Barthes (literatura).

¹² No original: my approach to emotion conceives them not only as matters of personal (private) dispositions or psychological qualities, but also as social and political experiences that are constructed by how one's work (in this case, the teaching) is organized and led (Zembylas, 2003, p 216).

¹³ No original: Central to this perspective is the idea of the social construction on emotions; that is, the notion that 'the experience and expression of emotions is dependent on learned convictions or rules and that, to the extent that cultures differ in the way they talk about and conceptualize emotions, how they are experienced and expressed will differ in different cultures as well' (Cornelius, 1996, p. 188, *apud* Zembylas, 2003, p 216).

nos leva à ação: “assim, é a emoção, e não a razão, que fundamenta a ação, embora, em geral, não tenhamos dificuldade de justificar e explicar racionalmente nossas ações movidas pela emoção”. Cada vez que escutamos alguém dizer que ele ou ela é racional e não emocional, podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação (Maturana, 2002).

No contexto de ensino e aprendizagem de língua adicional, o professor demonstra conteúdos emocionais e cognitivos contidos em si, em cada gesto, em cada olhar, na forma de ensinar, é movido pela emoção. Conforme reitera o mesmo autor, o que é que conheceremos observando as ações do outro? Conheceremos suas emoções como fundamentos que constituem suas ações (Maturana, 2002).

Então, à Linguística Aplicada, como ciência social que é, cabe associar tais perspectivas de estudo de aspectos mais subjetivos do ensino de línguas, como as emoções, às perspectivas pós-estruturalistas dos estudos mais críticos e politizados dentro dos contextos sociais de seus estudos. Conforme a assertiva de Leffa (2001), uma sólida formação linguística e metodológica do futuro professor de línguas, não é simplesmente uma questão metodológica, mas, sobretudo, política.

Em tratando-se de formação docente, Zembylas (2005) diz que as emoções devem ser vistas como um elemento essencial que esclarece muito as complexidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Ribeiro (2012), salienta a importância do afeto no contexto de ensino aprendizagem de língua inglesa apontando uma série de emoções e sua interrelação com a construção da identidade e crenças de professores em formação inicial. Em associação, Lima *et al* (2013) concluem, em pesquisa elaborada e publicada em língua inglesa sob título *Anyway I don't think I'll ever be prepared*:

Acreditamos que os alunos que não são apoiados por educadores professores que oferecem oportunidades para futuros professores entenderem suas próprias crenças e estados afetivos durante a educação inicial provavelmente enfrentarão mais dificuldades (Lima. F. *et al*, 2013, p. 141- tradução nossa).¹⁴

Os autores ainda consideram que a compreensão da relação entre crenças e emoções é crucial para o processo de aprendizagem e concluem que a manifestação emocional dos alunos

¹⁴ Do original “We believe that students who are not supported by teacher educators who provide opportunities for future teachers to understand their own beliefs and affective states during initial education are likely to face more difficulties” (Lima. F. *et al*, 2013, p. 141).

não dificulta apenas sua produção linguística, mas também pode impedi-los de aprender algo novo (Lima. F. *et al*, 2013, p. 144). Há um indício da razão de os constantes relatos de alunos e professores em formação inicial estarem repletos de sentimentos negativos como “inseguros”, “ansiosos” crítico, conforme diz Moita Lopes (1996), “ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos” logo, nessa construção não se pode abrir mão de seus aspectos subjetivos.

Barcelos (2015), ao investigar a identificação de crenças e emoções de professores de inglês em serviço de um município da Zona da Mata mineira, também concluiu que professoras encontravam-se frustradas, desanimadas e tristes com a escola (e sua falta de estrutura para ensinar) e com os alunos. Segundo sua pesquisa, os participantes tinham a crença de que os alunos não queriam aprender e não estavam interessados, crença que pôde influenciar negativamente o potencial de aprendizagem dos alunos e o próprio desempenho do professor.

Oliveira (2021a) ao pesquisar o trabalho emocional de uma professora de inglês de escola pública, com um olhar crítico para as emoções, concluiu que os dados apontaram para uma ligação estreita entre as emoções dessa professora e os conflitos produzidos entre a discursividade neoliberal e o desejo em se tornar uma professora crítica. E que seu trabalho emocional se construiu na dissensão, no contraditório, na negociação de poder inerente à natureza docente. Dessa forma, podemos inferir que a subjetividade dos professores, suas emoções, o que sentem enquanto seres políticos diante da sociedade e dentro da sala de aula, se reflete na sua prática pedagógica, no seu modo de ensino e, por conseguinte, na qualidade da aprendizagem do aluno.

Entende-se então que subjetividades e práticas sociais e pedagógicas estão intrinsecamente ligadas. Os professores de língua inglesa podem tanto assumir uma postura recolonizadora em sala de aula, usando a língua como um ferramenta de alienação, como transformá-la numa importante ferramenta de luta social de libertação de realidades opressoras em que podem viver os estudantes. Há a possibilidade, dessa forma, de por meio da língua, descortinar o *maquiavelismo*¹⁵ que envolve a gestão geopolítica mundial, proporcionando ao

¹⁵ No campo da psicologia social, o conceito de maquiavelismo foi estudado por Christie e Geis (1970). Esses pesquisadores definiram o tipo de personalidade maquiavélica como uma característica de um indivíduo que procura manipular os outros para alcançar seus próprios fins. Indivíduos que exibem altos níveis de maquiavelismo tendem a controlar suas interações interpessoais, não se apegam em relacionamentos pessoais e a mentir (Ross & Robertson, 2000). Gunn, Thorsdottir, McCabe e Smith (2002), ainda, revelam que indivíduos com alta pontuação no maquiavelismo tendem a usar meios moralmente questionáveis para atingir seus fins. (*apud* Bortoluzzi, 2023, p. 86)

estudante a oportunidade de reconhecer sua posição no mundo e articular as mudanças necessárias para a promoção de políticas que o representem. É por meio da linguagem que um aluno obtém acesso ou não tem acesso a poderosas redes sociais que dão aos alunos a oportunidade de falar¹⁶ (Norton; Toohey, 2011, p. 417 - tradução livre).

1.2 Emoções e o ensino de língua adicional como instrumento de transformação

Durante muito tempo cometeu-se o equívoco de acreditar que o ensino de língua só estava sujeito ao conhecimento sobre a língua, no entanto, hoje é sabido, à luz da Linguística Aplicada e de autores como Paulo Freire (1973; 2003), que o ensino não pode ser descontextualizado da realidade em que se vive o aprendiz. Assim, neste trabalho, entende-se língua/linguagem segundo o entendimento de Rajagopalan, explicitado em entrevista concedida a Da Silva (2012):

A linguagem é aquilo que a gente vive, é nossa vivência, não se restringe à língua. Linguagem é um conceito muito mais amplo que língua. Língua faz parte, e nem sei se a língua faz parte essencial da linguagem, do âmbito da linguagem. A linguagem é o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade. Portanto, tudo dentro do mundo é mediado pela linguagem, então pra mim a linguagem é tudo. (Da Silva, *et al*, 2012, p. 76-77)¹⁷

Em resumo, “linguagem é, em outras palavras, uma prática social” (Rajagopalan, 2007, p. 18). Nesse sentido, é lícito dizer que é na linguagem e pela linguagem que se constroem ou se destroem realidades, “a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas” (Rajagopalan, 2007, p. 16).

Outro importante teórico pós-estruturalista cujos ensinamentos embasam a pesquisa é Zembylas (2003, 2005) com suas contribuições à educação emocional e à pedagogia crítica, com foco em questões de justiça social, identidade, e emoções no contexto da educação. Para ele, as emoções que os professores experimentam e expressam, por exemplo, não são apenas

¹⁶ Do original: It is through language that a learner gains access to, or is denied access to, powerful social networks that give learners the opportunity to speak (Norton e Toohey, 2011p. 417).

¹⁷ Kanavillil Rajagopalan é um estudioso da área de linguística, professor titular da UNICAMP. O professor concedeu entrevista à Revista de Letras Norteamericanas no dia 05 de outubro quando esteve presente em Sinop para palestrar no IX Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários e II Colóquio Regional de Linguística Aplicada – “Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais” realizados pelo Curso de Letras da UNEMAT e a ALAB. A resposta dada na entrevista em destaque, refere-se à seguinte pergunta: Silva, Santos e Justina: Partindo dessa ideia de que a linguística aplicada tem como objeto de estudo a linguagem, qual a concepção que o senhor defende de língua e linguagem?

questões de disposições pessoais, mas são construídas em relações e sistemas sociais de valores em suas famílias, culturas e situações escolares¹⁸ (Zembylas, 2003, p. 216). Sua pesquisa e teorias exploram como as emoções desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizado e como a educação pode ser uma ferramenta para promover a justiça social e o bem-estar emocional. Para o autor, o ensino é “uma forma de ser e sentir, historicamente, em relação aos outros” (Zembylas, 2005, p. 469).

Dessa forma, Zembylas (2003) vê as emoções como incorporadas em práticas discursivas e ideológicas. Para ele, as emoções estão relacionadas ao ensino e desempenham um papel importante na compreensão do pensamento, raciocínio, aprendizagem e mudança dos professores. Em outras palavras, “as emoções encontram expressões em uma série de múltiplas características, e encontram outras emoções e expressões que influenciam profundamente a maioria dos aspectos de um professor”¹⁹ (Zembylas, 2003, p. 223).

Portanto, as emoções são essenciais para melhor compreender a identidade do professor, para transformá-lo e transformar a sua realidade. Nesse sentido, diz Siqueira (2005), “ao professor tem de ser dada a chance de mudar, mas ele/ela também precisa querer mudar, uma vez que não se constrói um sujeito crítico, ele faz-se crítico por sua própria e única vontade.” Cornelius (1996, p. 188, *apud* Zembylas, 2003), afirma ainda que os estados afetivos estão ligados a estruturas de poder, contexto e culturas emocionais:

[...] minha abordagem da emoção as concebe não apenas como questões de disposições pessoais (privadas) ou qualidades psicológicas, mas também como sociais e experiências políticas que são construídas pela forma como o trabalho (no caso, o ensino) é organizado e conduzido. Central nessa perspectiva é a ideia da construção social sobre as emoções; isto é, a noção de que “a experiência e a expressão das emoções dependem de convicções ou regras aprendidas e que, em certa medida, que as culturas diferem na maneira como falam e conceituam as emoções, como elas são vividas e expressas serão diferentes em diferentes culturas como bem” (Cornélio, 1996, *apud* Zembylas, 2003, p. 216) - tradução nossa.²⁰

¹⁸ No original: “The emotions that teachers experience and express, for example, are not just matters of personal dispositions but are constructed in social relationships and systems of values in their families, cultures and school situations. These relationships and values profoundly influence how and when particular emotions are constructed, expressed and communicated” (Zembylas, 2003, p. 216).

¹⁹ No original: Emotions find expressions in a series of multiple features, and they encounter other emotions and expressions that profoundly influence most aspects of a teacher’s professional life and growth. (Zembylas, 2003, p. 223).

²⁰ No original: “... , my approach to emotion conceives them not only as matters of personal (private) dispositions or psychological qualities, but also as social and political experiences that are constructed by how one’s work (in this case, the teaching) is organized and led. Central to this perspective is the idea of the social construction on emotions; that is, the notion that ‘the experience and expression of emotions is dependent on learned convictions or rules and that, to the extent that cultures differ in the way they talk about and conceptualize emotions, how they are experienced and expressed will differ in different cultures as well’ (Cornelius, 1996, p. 188, *apud* Zembylas, 2003).

Para o autor, "emoções são práticas que revelam os efeitos do poder no contexto do ensino" e afetam as relações sociais (Zembylas, 2003, p. 198). No mesmo sentido, as emoções são vistas "como construtos dinâmicos, uma rede complexa que colore nossas percepções e influencia como nós escolhemos agir no futuro" (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018, p. 113, *apud* Barcelos; Aragão, 2018)²¹. A exemplo de Paulo Freire (1973; 2003), Boler e Zembylas (2003, p. 111) também abordam questões de justiça social na educação, examinando como a educação pode ser usada como uma ferramenta para tratar a desigualdade e promover a equidade: a educação que trabalha pela justiça social, que desafia os mitos da cultura dominante - é inevitavelmente vista como propaganda política. Envolver os alunos em críticas sofisticadas da diferença requer desaprender o mito da educação neutra²².

Ademais, suas pesquisas e publicações fornecem informações valiosas sobre as conexões entre emoções, educação e justiça social (Boler; Zembylas, 2003). As suas teorias influenciaram os campos da pedagogia crítica e da educação emocional, promovendo uma compreensão mais profunda de como as emoções influenciam o processo de ensino e aprendizagem e como a educação pode ser usada como uma força positiva na sociedade. O que o autor chama de pedagogia do desconforto, a qual busca abrir o espaço dentro do qual educadores e estudantes podem exercer suas responsabilidades éticas de se opor a tudo o que subverte sua capacidade de afirmar seu próprio vitalismo, sua própria vontade de moldar suas vidas²³ (Boler; Zembylas, 2003, p. 127).

Nesse contexto, entende-se a língua inglesa como uma ferramenta que está a serviço das mudanças sociais. Portanto, se essa ferramenta não está funcionando para o ato de linguagem que intervém no mundo, ela deve ser modificada, pois os estudos linguísticos recentes legitimam dizer que toda língua está a serviço do homem e não o contrário. Afinal, de acordo com Rajagopalan (2007, p. 18) trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte, pois a linguagem é prática social.

²¹ No original: emotions are seen "as dynamic constructs, a complex network which colors our perceptions and influences how we choose to act in the future" (Barcelos & Ruohotie-Lyhty, 2018, p. 113 *apud* Barcelos e Aragão, 2018, p. 508).

²² No original: However, radical education—education that works for social justice, that challenges the myths of the dominant culture—is inevitably seen as political propaganda. To engage students in sophisticated critiques of difference requires unlearning the myth of neutral education. (Boler e Zembylas, 2003, p. 111).

²³ No original: "Above all, pedagogy of discomfort seeks to open the space within which educators and students can exercise their ethical responsibilities to oppose all that subverts their capacity to assert for themselves their own vitalism, their own will to shape their lives. In doing so, one is able to gain a new sense of interconnection with others and expand the borders of comfort zones. (Boler e Zembylas, 2003, p. 127).

No entanto, a hegemonia linguística da língua inglesa, oriunda de povos colonizadores, parece prevalecer incólume diante das demandas comunicativas dos povos periféricos. Em geral, no Brasil, o ensino ainda é voltado para a reprodução fidedigna da língua como um falante nativo a usaria, numa demanda de perfeição injusta para o aprendiz, fazendo-o por vezes acreditar ser inábil para a aprendizagem dessa língua. Como opina Anjos (2019):

Antes de tecer comentários sobre a pedagogia apropriada para o ensino da língua inglesa, início falando sobre a inapropriada. Tradicionalmente, a pedagogia para o ensino da língua inglesa tem sido aquela com base no falante nativo. A minha opinião é que o único problema aqui é com a exclusividade com que os falantes das culturas hegemônicas são abordados, são tomados como paradigmas (Anjos, 2019, p.93)

A posição alcançada pela língua inglesa no cenário mundial contemporâneo é indiscutível. Sua difusão universal tem atraído, ou obrigado, milhares de pessoas a aprendê-la e a utilizá-la movidas por diversos motivos distintos, tais como ascensão de carreira, mudança de domicílio, fins turísticos, etc. No Brasil, seu ensino passou a ser obrigatório (de maneira mais incisiva) a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 199), uma vez que outros direcionamentos anteriores já o haviam previsto, no entanto com abertura para opções de idiomas estrangeiros tal como expresso na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

De acordo com dados da instituição global Education First (EF) de 2022, o país manteve um nível moderado em índice internacional de proficiência, ocupando a posição 58º entre os 111 países constantes da relação²⁴, com maior concentração de bons resultados nas regiões sudeste e sul do país, não à toa, duas das regiões com maiores IDHs²⁵ do Brasil.

Essa propagação e o surgimento de necessidades da aprendizagem do inglês faz refletir sobre esse fenômeno sob o viés da perspectiva ensino e aprendizagem. Aprender um idioma é transformar-se, e transformar-se não é fácil, exige expansão de experiências e conhecimentos, como nos diz Rajagopalan ao prefaciá-lo Desestrangeirizar a Língua inglesa: um esboço da política linguística, de Flávius Almeida dos Anjos:

A aprendizagem de uma língua estrangeira passa por uma questão de transculturação; uma língua estrangeira impacta sua pessoa de tal forma que não há como não ser transformada numa outra personagem, imbuída de novos valores, munida de nova visão do mundo (Anjos, 2019, p. 14-15).

²⁴ Para mais informações, acessar: <https://www.ef.com.br/epi/regions/latin-america/brazil/>. Acesso em: 30 jan.2023

²⁵ Índice de desenvolvimento humano. Para mais informações, acessar: <https://www.archdaily.com.br/br/784994/diferenca-de-idhm-entre-regioes-brasileiras-diminuiu-nas-ultimas-decadas#:~:text=Os%20dados%20mais%20recentes%20evidenciam,colocada%2C%20com%20IDHM%20de%200%2C754>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Isso significa dizer que o ensino de uma língua não deve ser realizado somente através de sua estrutura, é preciso esclarecer que o aprendiz tem sua própria história e língua materna, e que o aprendizado de outra língua deve vir somente para enriquecer seu conhecimento e não tomar lugar de sua identidade (Polidório, 2014). Desse ponto de vista, o ensino de uma língua adicional está longe de ser apenas um universo de ficção, um “faz de conta”, que faz com que os aprendizes tentem abandonar ou apagar as suas identidades, o que pode trazer consequências nada agradáveis (Anjos, 2019, p. 94).

De acordo com Polidório (2014), em pesquisa acerca do tema, nas escolas brasileiras de então, o ensino de língua inglesa somente preenchia um espaço no currículo, é como se fosse um detalhe de um ornamento de um quadro que é pouco percebido, já que “nós temos problemas com a língua inglesa falada no Brasil até com profissionais que deveriam ter uma boa fluência” (Polidório, 2014, p. 3). No mesmo sentido, Sousa Silva (2022) observa nas escolas públicas brasileiras de hoje um ensino de língua adicional ainda longe do adequado, conforme disserta:

Infelizmente desde a sua implantação até a atualidade, o ensino da língua inglesa nas escolas públicas ainda é menosprezado, sendo ministrado com cargas horárias menores, com poucos recursos ou nenhum, o que dificulta uma aprendizagem contextualizada com melhor qualidade e rendimento. É nítido que o ensino da língua inglesa nas escolas públicas cessa no verbo “to be” do 1º ao 4º bimestre, ou nas traduções de simples textos, tendo foco mais na escrita do que na pronúncia, contextualização e didática adequada. Na maioria das vezes, o ensino da língua é ministrado fora do contexto cultural, com objetivo simplório de transmissão das regras gramaticais, desconsiderando o uso da língua pelos falantes e desmerecendo a atuação do docente que tem competência gramatical da língua, mas sente dificuldades de apresentá-la como instrumento sociocultural (Sousa Silva, 2022, p. 85).

No percurso da história das civilizações, já houve alguns modelos soberanos de cultura: o greco-romano, o europeu, e agora, ainda, o americano estadunidense. O apogeu cultural desses impérios se deu e se dá como reflexo do jogo de interesses geopolíticos que coroa e destrona seus líderes conforme os movimentos das peças no tabuleiro (Martinelli, 2016). Nesse jogo, sempre lança-se mão de uma arma que muito bem serve à manutenção desse poderio: a língua, o que segundo o mesmo autor, pode ser identificada como um *soft power*²⁶.

²⁶ A forma pela qual os Estados Unidos devem se manter no poder, sem destruir os outros jogadores e não se tornarem um alvo para esses, passa pelos conceitos de Hard Power e Soft Power e como utilizá-los. Este segundo se conecta diretamente com o livro de Nye de 2004, intitulado “Soft Power: The Means to Success in World Politics”, obra que o autor elucida e exemplifica de forma mais ampla o conceito e sua aplicação. Qualquer tipo de ator, seja estatal ou não-estatal, pode exercer o Soft Power devido a sua característica indireta, transnacional e não imediata. A questão que caracteriza o Soft Power é sua esfera que engloba aspectos ideológicos, sociais e culturais. Nye ressalta que o Soft Power deve ser essencialmente um meio sedutor, ele deve atrair o ator a querer imitar quem exerce tal poder, não o obrigar ou coagi-lo a fazer o que se deseja. Meios que o obriguem seriam encaixados em características de Hard Power. (Martinelli, 2016, p. 67).

Atualmente, a língua inglesa, difundida em larga escala no mundo, vem sendo usada, veladamente, a depender da abordagem de ensino, como instrumento *recolonizador* muito eficaz, mantendo a ideologia hegemônica em seu pedestal, principalmente em países de terceiro mundo, colônias modernas de exploração muito produtivas para o atual império cultural global. Nessa perspectiva, no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1996; Cox; Assis-Peterson 2019), estudos já indicaram os próprios professores de língua adicional como peões que trabalham em prol da manutenção da hegemonia cultural estrangeira neo-colonial americana, numa postura de subserviência, já que não promovem em suas aulas sequer uma relação dialógica entre cultura alvo e cultura materna (Siqueira, 2005), cometem o que o autor alcunhou de um *culturícidio particular*²⁷. Em geral, o ensino de língua adicional inglesa, ainda se dá conforme a *mimésis* dos filósofos gregos, tudo é imitação. Dessa forma, o mundo e as relações vão se interligando e se fortalecendo numa dinâmica que evoca ideologia e poder por meio da linguagem.

É nesse sentido que, no mundo da sala de aula de língua inglesa, a cultura brasileira tende a ser apagada. Como Moita Lopes (1996, p. 47) já dizia, o ensino de língua está sendo claramente tomado como instrumento ideológico. Ainda é preciso observar como ensinar uma língua adicional sem estimular preconceitos, depreciações em relação à cultura local. Nas aulas de língua inglesa, as regras do verbo to be terão muitas chances de serem esquecidas, porém, as ideias eurocêntricas de poder e superioridade, possivelmente não, pois elas são reforçadas também fora da escola no cotidiano da vida social. Essa ideia pode ser ilustrada pelo seguinte trecho de Siqueira (2005):

Por isso, o que se debate e se dissemina hoje em dia é que o professor de inglês, de forma deliberada ou não, tende a imobilizar o pensamento cultural crítico do aluno, e ao simplesmente seguir o livro didático cegamente ou se deixar levar pelo sentimento de idolatria da(s) cultura(s) alvo, ignorando o jogo ideológico do qual ao mesmo tempo participa como jogador e árbitro, abstém-se do salutar exercício de patrocinar o confronto sadio entre culturas, deixando seu aprendiz totalmente inerte, igualmente alienado e à mercê dessa eterna e renitente condição de inferioridade impregnada na alma dos povos oriundos de ex-colônias, como o Brasil (Siqueira, 2005, p. 09).

²⁷ Termo alcunhado por Siqueira (2005, p. 10) fazendo alusão a outro termo *linguicídio*, cunhado por Phillipson e Skutnabb-Kangas (1995) para se referir à exterminação de línguas, associando o termo ao conceito de ‘*genocídio*’.

Em contrapartida a esse cenário, alguma resistência por parte de professores prevalece revelada na busca por estratégias que alcancem de fato o aprendiz. A procura por uma pedagogia apropriada para o ensino de inglês no Brasil é aquela que reconhece o aprendiz na sua individualidade, com a sua identidade de brasileiro, num ensino mais humanizado (Anjos, 2019). Uma pedagogia que também deve estar alicerçada na compreensão da diversidade linguística, a fim de preparar os aprendizes para lidar com os diferentes “íngleses” mundo afora (Anjos, 2019, p. 94).

É essa pedagogia capaz de transformar o mundo para o aprendiz de língua inglesa, como afirma Rajagopalan no prefácio de Anjos (2019), refere-se a um conjunto de mudanças que esses aprendizes sofrem durante o processo de aprendizagem de determinada língua transformando-a e transformando-se ao aproximá-la da realidade deles. Dessa forma, a língua não pertence mais apenas ao outro, ao estrangeiro, mas também ao aprendiz, pois domina-a dentro de sua realidade local, *desestrangerizando-a*, conforme diz o autor (Anjos, 2019).

Partindo dessa ótica, observa-se ainda um grande desvio nas práticas de ensino e aprendizagem que se mantém presas às estratégias de ensino de gramática da língua inglesa no Brasil, se prendendo ao ensino da gramática pela gramática, à ditadura imposta pelo livro didático, esquecendo-se de inserir a realidade social do aluno no ensino da língua estrangeira. Ao que tudo indica essa não é uma metodologia produtiva. Há autores como Richards e Rodgers (1986) que já asseguraram que a mudança de métodos e abordagens de ensino de língua adicional no decorrer do tempo foi positiva e necessária para adequar o ensino às necessidades do público-alvo de cada momento.

Historicamente, para o ensino de inglês como língua adicional, alguns métodos vêm sendo usados. Método Gramática e Tradução: tradução de sentenças para a língua-alvo com observação atenta à gramática, que perdurou para o ensino de línguas entre 1840 a 1940. Segundo Uphoff (2008, p. 2), no Brasil do início do século XX, estudava-se as línguas com o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno valorizando a gramática e a tradução e não o domínio prático do inglês. Divergindo dessa concepção tem-se o método direto, a partir da dedução de que o uso da língua materna em sala de aula mais atrapalhava do que ajudava no ensino de língua adicional.

Outra possibilidade foi a metodologia audiolingual, difundida como método de aprendizagem de língua adicional durante a Segunda Grande Guerra. Baseado na repetição de sentenças na língua-alvo (Uphoff, 2008, p. 4) o novo processo de aprendizagem trouxe suporte tecnológico e privilegiava a oralidade e não mais leitura e escrita como os outros métodos

anteriores. Por automatizar a estrutura da língua sem refletir sobre ela, esse método também ficou conhecido como estruturalista, pois nasceu sob forte influência do movimento de estudos linguísticos de mesmo nome que vigorava naquele momento. Esse método foi introduzido no Brasil na década de 1950, nos centros culturais de língua inglesa que começaram a importar materiais e técnicas de ensino de língua adicional do exterior (Uphoff, 2008, p. 5). No entanto, ficou fora da realidade das escolas públicas, pela precariedade histórica de infraestrutura que tem. O modelo se restringiu a espaços específicos e arrefeceu.

Então, uma nova abordagem comunicativa, que enfatizava a comunicação oral em situações da vida cotidiana, chegou ao Brasil. Em 1978, quando jovens linguistas aplicados voltaram ao país depois de concluírem seus estudos de pós-graduação na Inglaterra, muitas escolas assumem o discurso da abordagem comunicativa, mas não oferecem, de fato, práticas de ensino condizentes com a orientação metodológica escolhida (Uphoff, 2008, p. 9).

Em geral, as abordagens de ensino de língua adicional no Brasil, vêm assumindo um posicionamento mais intercultural, no entanto, há ainda fortes elos que prendem esse processo de ensino ao tradicionalismo. Ainda conforme Uphoff (2008, p. 3) apontou, existe uma tendência dos professores à reprodução das práticas de ensino a que foram expostos quando alunos, e diante da falta de condições para adotar as inovações metodológicas essa propensão prevalece e o *culturicídio* acontece (Siqueira, 2005, p. 10). Conforme já disse Moita Lopes (1996, p. 47), quando na sala de aula a cultura da língua adicional é a única a ser abordada o que se está fazendo é estabelecendo a superioridade do colonizador e as conseqüentes inferioridade e dependência do colonizado. Dessa forma, a sala de aula não deve ser um espaço de alienação, mas sim

Ao contrário, esse espaço privilegiado precisa ser dotado de sujeitos transformadores que possam, através do ensino de uma língua ou de uma literatura estrangeira, oferecer aos seus aprendizes um mundo novo e igualmente imperfeito, em contraste com a realidade em que estes vivem, levando-os a ser tolerantes para com as diferenças entre culturas, a entenderem melhor a cultura do outro (Siqueira, 2005, p. 12).

Estudos na Linguística Aplicada e Sociolinguística já têm se inclinado para a desconstrução da ideia de uma língua, um território e um povo no processo de ensino-aprendizagem (Makoni; Pennycook, 2005; Blommaert; Verschueren, 2012; Canagarajah, 2013; Moita Lopes, 2013). Boa parte desses estudos ressalta o caráter eminentemente político da

construção das línguas e sobre como o paradigma monolíngue tem orientado nossas práticas em sala de aula (Oliveira do Espírito Santo; Ribeiro da Silva, 2017, p. 66).

Em pesquisa sobre o nível de colonização dos professores de língua adicional no Rio de Janeiro, Moita Lopes (1996) encontrou dados obtidos de 100 professores de vários níveis de ensino, que revelaram posturas tanto de colonizado quanto de colonizador. Advogou então que é preciso fazer uso da língua imperialista em benefício dos países subdesenvolvidos com uma mudança de postura de ensino como instrumental. O que não quer dizer a negação daquela cultura, mas a observação de que a adoração da cultura do outro não é condição *sine qua non* para o aprendizado de sua língua.

Pennycook (2007) defende que o inglês se tornou tanto uma língua de ameaça, desejo, destruição como de oportunidade. Moita Lopes (1996) sugeriu, a partir de seus resultados, rever os objetivos de ensino da língua adicional a exemplo da Tanzânia, que, apesar de também ser país subalterno, não se rendeu à hegemonia imperialista, assumindo o ensino da língua adicional como instrumento de comunicação com o mundo, focando e desenvolvendo a autoconfiança do aluno. Em outras palavras, apesar de numa sala de aula de língua adicional o objeto de conhecimento fazer parte de uma cultura específica, isso não deve significar que a cultura local deva ser relegada a um plano secundário ou simplesmente ignorada.

A aprendizagem de uma língua adicional deve ser concebida como um conhecimento que agrega valor ao aluno da escola, que transforma sua identidade e proporciona confiança a suas práticas comunicativas. O ensino de língua adicional deve colocar, em evidência, o papel transformador do professor em sala de aula. Conforme Prabhu (1990), não existem métodos ou procedimentos intrinsecamente bons ou ruins, mas é preciso que o professor se dê conta dos princípios e crenças que orientam a sua ação pedagógica, para que ele possa construir um ensino coerente com os objetivos educacionais e a realidade que o cerca. Afinal,

Língua é e sempre foi sinônimo de poder e, hoje em dia, se o professor não for preparado de maneira competente para encampar uma prática transformadora e crítica, seus alunos estão fadados a repetir o discurso igualmente conformista, neutro e apolítico dos seus mestres. Desta forma, se o aluno precisa ser amparado, o professor mais ainda. Cobra-se do docente o que raramente lhe é dado: meios de desenvolver sua competência cultural crítica (Siqueira, 2005, p. 20)

Essa tendência a ver o ensino de uma língua como prática social e, portanto, prática política, foi ressaltada por Rajagopalan (2000). Para ele, “a consciência crítica começa quando

se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas”. Não há como observar a linguagem como mais um objeto de análise, do qual se distancia-se para observar e deduzir conclusões. Ela é envolvente. E como prática social que é, é ao mesmo tempo consequência e causa de práticas sociais políticas. Por isso,

É preciso humanizar o processo de ensino/aprendizagem, o que significa ensinar respeitando a maneira idiossincrática como esse não nativo fala inglês, onde ele está, isto é, o seu contexto social. Ouvindo-os, apoiando-os, para que consigam progresso. É entendendo também que a língua materna dos não nativos e as suas culturas, em particular, poderão influenciar na produção e comunicação através da língua inglesa, porque a estrutura gramatical e fonológica da língua materna deles irá influenciar na produção da nova língua. É aceitando esses fatos como construções criativas contingentes. Então, com foco no não nativo, dado o atual status da língua inglesa, o processo produzirá resultados melhores (Anjos, 2019, p. 100-101).

Portanto, não há como sair da linguagem para falar sobre ela de forma descompromissada (Rajagopalan, 2000). O professor precisa estar consciente de que o que ele promove e o que deixa de promover por meio de suas ações educativas têm efeito consequente (Silva-Souza, 2018). É preciso entender a língua inglesa como uma ferramenta própria de linguagem acima do papel social que carrega de demonstração de poder do colonizador sobre os povos colonizados.

1.3 O ensino crítico de língua adicional

“A resistência na aprendizagem de línguas não foi muito estudada no passado, mas as relações entre identidade, aprendizagem de línguas e resistência em sala de aula tornaram-se de grande interesse para vários estudiosos da educação de línguas” ²⁸(Norton e Toohey, 2011, p. 434). O ensino crítico da língua é uma abordagem de educação que usa a língua para ensinar os alunos a pensar criticamente e refletir sobre questões sociais, políticas e culturais. Em sua essência, a concepção crítica para o ensino de línguas compreende a língua como uma prática social e, portanto, está diretamente relacionada com a construção de sujeitos (Oliveira, 2021, p. 100).

Essa abordagem teórica de ensino de uma língua ajuda os alunos a compreender e questionar as estruturas de poder presentes na sociedade, enfatizando suas habilidades de leitura

²⁸ Do original: Resistance in language learning was not studied a great deal in the past, but the relationships among identity, language learning, and classroom resistance have become of major interest to several scholars in language education (Norton e Toohey, 2011, p. 434).

crítica, análise de textos e produção de discurso. Por outro lado, os sentimentos de mudança social que referem-se à preocupação e envolvimento dos professores em promover igualdade, equidade e justiça, tanto dentro quanto fora da sala de aula, parecem ser fundamentais para a tomada dessa postura de ensino. De acordo com Siqueira (2005, p. 123), enquanto professores somos educados e treinados para assumirmos o leme de um barco que pode a partir de nossas escolhas, lemes, orientações, além de nossos valores, seguir por rotas diferentes, até mesmo antagônicas, deparando-se com desafios e obstáculos inerentes a cada uma delas.

Portanto, um professor deveria agir, em conformidade com o que já disse o mestre: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 27). Ao usar uma abordagem crítica do ensino da língua inglesa, os professores têm oportunidade de por meio do ensino de uma língua que denota poder e ascensão social, abordar injustiças sociais como racismo, sexismo e desigualdade econômica e com isso causar reflexões que podem alterar a realidade social dos estudantes. Incluir a consciência das desigualdades sociais, o desejo de lutar contra a exclusão e a experiência de estabelecer um ambiente educacional que permita que todos os alunos sejam emancipados, permite que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre esses problemas, questionem as estruturas de poder e encontrem soluções para melhorar a sociedade. Como afirmam os autores:

Ensinar uma língua é possibilitar ao aluno que ele enxergue o outro, que ele compreenda o que para ele é diferente, é compreender que as diferenças – e, consequentemente a exclusão e o preconceito com o diferente – fazem parte de construções sociais e culturais e que elas podem ser revistas e questionadas. (Jucá, Fukumoto e Rocha, 2011, p. 123)

Os professores com essa dinâmica de ensino crítico de língua geralmente se preocupam com as injustiças sociais e desejam construir um ambiente de aprendizagem que respeite a diversidade e promova uma igualdade de oportunidades. Nesse sentido, Siqueira (2005) já refletia sobre a necessidade de uma prática pedagógica adequada ao contexto de ensino e propunha mudanças de atitude e postura profissional que levem em consideração os aspectos políticos de se ensinar e aprender uma língua mundial. Ensinar inglês envolve promover a conscientização das questões sociais, além do ensino da gramática.

Para essa abordagem de ensino, a sala de aula não é um ambiente de adestramento, mas de oportunidade de os alunos se tornarem cidadãos críticos e ativos, capazes de analisar e

questionar as estruturas sociais e trabalhar para desconstruir as ideologias imperialistas que ainda estão presentes na sociedade e reconstruí-la mais justa e igualitária.

Em "Identidade, aprendizagem de línguas e mudança social", trabalho de Norton e Toohey (2011), os autores discutem essa relação entre identidade, aprendizagem de línguas e mudança social. Os autores abordam como o aprendizado de línguas pode estar diretamente ligado à criação e mudança da identidade dos alunos, bem como do corpo social a que pertencem e participação em comunidades discursivas. Enfatizam que a compreensão da identidade como um fenômeno socialmente construído e em constante mudança é crucial para o aprendizado de línguas. Eles sustentam que o aprendizado de línguas pode ser uma maneira de negociar e resistir às estruturas de poder porque os alunos são agentes ativos na construção de suas identidades.

Norton e Toohey (2011) argumentam ainda que a aprendizagem de novas línguas pode ser um meio de mudança social. Segundo eles, a mudança da identidade dos alunos e sua participação em comunidades discursivas pode ter um impacto maior na sociedade, dando a pessoas e grupos marginalizados mais voz e poder de participação.

Outro teórico que problematiza o ensino de língua inglesa é Kumaravadivelu (2006a). Seus trabalhos apresentam um modelo de ensino de língua adicional chamado de "pós-método". Afirma que os métodos tradicionais de ensino de línguas não são capazes de atender às necessidades dos alunos em situações em que a língua é usada de forma real e não leva em consideração a diversidade de contextos e demandas dos alunos. Assim,

Qualquer tentativa de transformação disciplinar enfrentará resistência da parte de tais forças. Apesar do árduo caminho pela frente, construir a transformação disciplinar em LA não é opção. É obrigação."(Kumaravadivelu, 2006a, p. 147).

Tomando essa perspectiva, Kumaravadivelu (2003) coloca o professor como o agente transformador (Giroux, 1997; Freire, 1973; Zeichner, 2008), agente de mudanças sociais, reflexivo e autônomo:

Dessa forma, é por meio de um trabalho integrado, tanto de professores quanto de formadores de educadores, que poderíamos alcançar os objetivos propostos pelo Pós-Método. Para Kumaravadivelu, o professor Pós-Método é, então, o autor de sua própria prática e trabalha de forma crítica, compreendendo o contexto sociopolítico no qual está inserido. É um profissional autônomo, preocupado com sua formação e que consegue, em sua atividade, articular os dois campos, político e didático. Além disso, o professor pós-método é também um pesquisador de sua própria prática, gerando teorias a partir de suas experiências e aplicando essas teorias a favor dos objetivos e necessidades dentro da sala de aula (Ortale *et. al*, 2021, p. 187).

De acordo com Kumaravadivelu (2006a) os professores devem ser conscientes das questões sociais, culturais e políticas envolvidas com o ensino de línguas. Ele sugere um método que priorize a inovação, a criatividade e a sensibilidade ao contexto, e preconiza que professores devem ser agentes reflexivos capazes de ajustar suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades dos alunos em diferentes realidades.

Do mesmo modo, Canagarajah (2006) examina as implicações da expansão global da língua inglesa e desafia a ideia de que apenas a variedade padrão ou nativa de inglês é a única legítima. O autor aborda a importância de valorizar e respeitar as vozes e perspectivas dos falantes não nativos de inglês. “Não é de surpreender que a linguagem de sala de aula baseada em normas “nativas” seja irrelevante para o que os alunos consideram como necessidades socialmente mais significativas em suas vidas cotidianas” (Canagarajah, 2006, p. 592)²⁹. O autor promove a ideia de uma “composição pluralizada” na qual múltiplas vozes e variedades de inglês são valorizadas e respeitadas.

Ademais, o autor examina as relações de poder presentes na disseminação global do inglês e as hierarquias linguísticas resultantes. Ele critica a ideia de uma norma única e monolítica de inglês, argumentando que as variedades não nativas também têm sua legitimidade e devem ser consideradas igualmente válidas no ensino, aprendizagem e pesquisa acadêmica.

As discussões críticas permitem que os alunos usem a gramática de forma significativa, em vez de optar por escolhas estereotipadas. No processo, os alunos também desenvolvem uma consciência metalinguística dos valores e interesses que motivam a gramática³⁰. (Canagarajah, 2006, p. 610).

As contribuições do autor na área da educação em língua inglesa e estudos pós-coloniais destacam a importância de valorizar a diversidade linguística, promover a igualdade de vozes e reconhecer o poder inerente às relações linguísticas globais. Em outras palavras, “Uma lição importante aqui para os professores é que nem toda instância de uso fora do padrão por um aluno é um erro involuntário; às vezes é uma escolha ativa motivada por importantes considerações ideológicas.”³¹ (Canagarajah, 2006, p. 609) – tradução nossa.

²⁹ Do original: It is not surprising that dassroom language based on “native” norms is irrelevant to what students regard as more socially significant needs in their everyday lives. (Canagarajah, 2006, p. 592)

³⁰ Do original: Critical discussions enable students to use grammar meaningfully, rather than opting for stereotypical choices. In the process, students also develop a metalinguistic awareness of the values and interests motivating grammar. (Canagarajah, 2006, p. 610).

³¹ Do original: An important lesson here for teachers is that not every instânce of nonstandard usage by a student is an unwitting error; sometimes it is an active choice motivated by important cultural and ideological considerations.

No mesmo sentido, Pennycook (1999) examina o papel do inglês e as consequências de sua presença no mundo. Para ele a ideia de uma língua inglesa monolítica é questionável, argumentando que a variedade de usos e variedades do inglês refletem as complexidades e disparidades presentes nas relações de poder global. Ele examina como os processos de poder, colonização e dominação impactam o uso e a percepção do inglês em uma variedade de contextos globais.

Ele desafia as abordagens monolíngues e monoculturais tradicionais, ao falar da importância de considerar as perspectivas e experiências dos alunos que estudam inglês como parte do processo educacional. Ademais, Pennycook (1999) destaca a importância de uma abordagem crítica e sensível aos contextos locais do ensino e aprendizagem de inglês em seu trabalho. Ele promove a autonomia dos alunos e cria espaços de respeito e discussão, valorizando a diversidade cultural e linguística.

Podemos usar então as palavras de Rajagopalan (2007, p. 16) para finalizar este capítulo ao afirmar que “a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas”. Em outras palavras, é na linguagem e pela linguagem que se pode reivindicar as mudanças sociais necessárias à garantia de qualquer justiça social.

1.4 O ensino de língua adicional e o contexto amazônico

O contexto escolar amazônico apresenta particularidades que o diferenciam dos demais contextos escolares brasileiros. Dentre essas particularidades, destacam-se aspectos socioeconômicos, culturais e ambientais, que vivenciaram o ensino e o aprendizado dos estudantes. Conforme dizem Sousa; Colares (2022),

apesar de toda a sua riqueza, apresenta uma baixa qualidade de vida, confirmada pelos indicadores sociais e econômicos, marcada por conflitos sociais, interesses políticos, uso predatório dos recursos naturais, presença quase que inexistente do Estado e dos serviços públicos básicos e necessários à população, precariedade na infraestrutura nas diversas áreas da região, pela falta de oportunidades e dificuldades de acesso à educação, uma vez que a qualidade de educação não está sincronizada com o crescimento econômico da região (Sousa; Colares, 2022, p. 2).

Soma-se a isso uma grande diversidade cultural, com povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e comunidades tradicionais na região amazônica. Essa diversidade implica em

diferentes línguas e modos de vida, o que pode gerar desafios para a educação escolar, no sentido de que os professores não têm um preparo adequado para enfrentá-los, a formação ainda é deficiente quanto a esses aspectos. Além do mais, a região apresenta indicadores socioeconômicos abaixo da média nacional, o que afeta o acesso à educação e a qualidade do ensino.

Em relação ao ambiente natural, a Amazônia é uma região de grande biodiversidade e riqueza ecológica. Porém, a exploração desordenada dos recursos naturais e a degradação ambiental podem afetar a saúde e o bem-estar dos estudantes e comunidades escolares. Nesse sentido, afirmam Sousa; Colares (2022):

Assim, tem-se uma educação na Amazônia com os mais diferenciados aspectos, seja de ordem cultural, social ou econômico e também, por outro lado, com as piores taxas de investimento no setor educacional, com baixos índices de progresso social, analfabetismo, pobreza, aliados à falta de oportunidades para a população, o que impacta diretamente no acesso e na qualidade de ensino (Sousa; Colares, 2022, p. 6).

Outro aspecto importante é a formação de professores para atuarem na região amazônica que precisa levar em conta as particularidades do contexto, como a diversidade cultural e linguística, e preparar os professores para lidarem com os desafios do ensino em áreas remotas e de difícil acesso.

Segundo estudos em Linguística Aplicada, ensinar língua inglesa na Amazônia pode ser um desafio ainda maior (Oliveira, *et al.* 2017), a diversidade linguística dos alunos (línguas indígenas, língua de sinais e de imigrantes) e o uso do inglês como língua franca podem apresentar dificuldades adicionais para o professor. A falsa ideia do monolinguismo da língua portuguesa no Brasil é evidente no estado do Pará. A diversidade linguística encontrada na região amazônica necessita de mais investigação, visto que ainda é um cenário muito silenciado até mesmo no contexto amazônico ao qual pertence. Conforme disserta Silva *et al.* (2016, p. 101) acerca da diversidade linguística do Pará:

Certamente, cada uma dessas línguas apresenta suas próprias manifestações culturais e literárias várias, o que reflete a diversidade social existente na região, também motivada por desigualdades sociais colossais. Desta forma, um dos objetivos do presente texto é chamar atenção para essa realidade, que deve ser estudada baseada em uma postura de educação sociolinguística, com vistas a ampliar o conhecimento sobre a língua portuguesa regional, sobre as línguas indígenas brasileiras faladas no Pará, bem como sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Silva *et al.* 2016, p. 101).

Soma-se a esse quadro as dificuldades subjetivas encontradas nos próprios professores da região, que são indícios de uma realidade negativa quanto ao ensino de língua inglesa na Amazônia (Gil; Souza, 2016); a falta de estrutura física das escolas e a falta de professores especializados. O que Uchôa (2017) diz, ilustra as dificuldades de atuação quanto ao espaço geográfico que o professor tem de enfrentar:

Ao longo do tempo, a região Amazônica foi retratada como terra inexistente, paraíso perdido, terra prometida, inferno verde, terras distantes, enfim, diversas construções discursivas conforme as ideologias dominantes que descreveram esse espaço geográfico (Uchôa, 2017, p. 515).

Quanto às dificuldades subjetivas referidas anteriormente, Gil e Souza (2016) levantaram a seguinte relação de estados afetivos apontados por meio de relatos pelos professores de língua inglesa da cidade de Santarém, estado do Pará:

“a partir das escolhas lexicais dos participantes, é possível perceber sentimentos negativos quando se trata da capacidade oral do professor de inglês, ou, para ser mais específica, a falta desta habilidade [...] Palavras como "frustrado", "vazio", "lacuna", "incompetente", "vergonha", "excluído", "perdido" e "inseguro", são exemplos pelos quais os participantes expressaram esta representação que um professor de inglês que não fala a língua não é considerado um bom profissional (Gil; Souza, 2016, p. 221).

Vê-se palavras que expressam claras emoções e crenças negativas sobre si mesmos e sobre seus desempenhos enquanto professores de língua inglesa. A pesquisa acusou um sentimento de inferioridade generalizado presente nesses professores de língua inglesa atuantes tanto em escolas privadas, quanto em escolas públicas do município de Santarém: “Aparentemente, os professores não parecem sentir-se confiantes o suficiente para conversar, ou até mesmo para ouvir um ‘nativo’, porque eles têm essa representação de que não são capazes de dominar o inglês como língua” (Gil; Souza, 2016, p. 222). Nesse contexto, o que sugere uma causa para essas representações é dito por Barcelos (2010) ao afirmar que o sistema de cognição de professores e alunos, principalmente suas crenças, é engendrado em contextos históricos, políticos e sociais.

Em contrapartida, Cox e Assis-Peterson (2019), ao investigar a relação entre o professor de inglês e o paradigma da pedagogia crítica num grupo de 20 professores de língua inglesa universitários e secundaristas da cidade de Cuiabá, Mato Grosso, dentre os quais cinco mestres, seis especialistas e onze graduados, encontraram nas respostas dadas pelos professores de inglês palavras como “respeitado”, “valorizado”, “admirado”, “orgulhoso”, exercendo a

profissão que escolheu, apesar de financeiramente não ser compensadora. Situação oposta à encontrada na cidade de Santarém, no Pará, em pesquisa descrita já descrita realizada por Gil e Souza (2016). Embora com o espaço de tempo de 15 anos entre as pesquisas, os professores da Amazônia ainda se veem de forma autodepreciativa.

Para pesquisas mais recentes, as emoções são vistas como ativas, interativas e construídas socialmente, culturalmente e discursivamente (Barcelos, 2013) e estão relacionadas às construções e reconstruções de experiências, sendo socialmente estabelecidas na interação e na relação com os grupos sociais a que se faz parte.

Constata-se então o caminho claro para o entendimento de que tanto o aspecto emocional, como o desenvolvimento cognitivo, oriundo da interação social moldada por processos culturais e sociopolíticos (Watson-Gegeo, 2004), fazem parte do ser humano. Não obstante, se as emoções fazem parte do humano e podem ser estimuladas, reforçadas socialmente, haveria interesses por trás dessa manipulação? Quais as emoções que a sociedade culturalmente perpetua em seus indivíduos por meio de suas práticas de linguagem? O ano era 2022 e a clara incitação pública ao ódio a grupos sociais minoritários parece ser argumento consistente para verificação dessa construção discursiva de emoções e de perpetuação de crenças fomentadas pelas práticas de linguagem veiculadas pelas grandes redes sociais. Sobre o tema disserta Santos (2023):

Os anos de 2018-2022, ficou conhecido por acontecimentos marcantes, uma eleição presidencial no Brasil disputada em dois turnos e a pandemia da COVID-19, mas não foi só isso, o país ficou reconhecido no mundo pela dominância de um discurso antidemocrático e radical de direita por parte do seu chefe de Estado, o até então candidato à presidência e posteriormente eleito presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). O mesmo utilizou-se da fragilidade ideológica, mental, das pessoas e fez ressurgir diversas nuances de diferentes formas de preconceito e os transformou em uma ferramenta valiosa, onde conseguiu adquirir seguidores em massa, aos quais tinham o intuito de propagar e defender o ódio, disfarçado de uma defesa de um Brasil patriota (Santos, 2023, p. 4).

Em "Language Ideologies: Critical Perspectives on the Official English Movement", Kroskrity (2004) explora as ideologias linguísticas e seu papel na formação de identidades sociais e políticas. Ele examina o movimento do inglês oficial nos Estados Unidos e como ele reflete a ideologia dominante de uma língua nacional preservada e monolítica. Nele argumenta que as ideologias linguísticas são construídas socialmente e refletem relações de poder e dominação destacando a importância de analisar as práticas discursivas e as representações vividas que sustentam essas ideologias e como elas são usadas para fortalecer

desigualdades sociais e culturais. Ao compreender as ideologias linguísticas e como elas moldam as relações de poder, os professores podem desenvolver práticas pedagógicas que promovam a consciência crítica dos alunos em relação à língua, cultura e poder.

Segundo Kroskrity (2004) se faz necessário pensar em ideologia linguística com base em quatro conceitos: 1. As ideologias linguísticas representam a percepção da linguagem e do discurso que é construída no interesse de um grupo social ou cultural específico ³². Usar a linguagem como ferramenta para legitimar e propagar ideologias parece expediente muito utilizado em sala de aula adicional. 2. As ideologias linguísticas são proveitosamente concebidas como múltiplas³³ As diversas experiências sociais nas quais as ideologias linguísticas são baseadas são múltiplas e trabalham para e pela a diversidade dos grupos que representam, portanto, nunca serão unânimes. 3. Os membros podem mostrar graus variados de consciência das ideologias linguísticas locais ³⁴. Cada indivíduo possui um nível de consciência e de criticidade diferente a respeito das ideologias com as quais são confrontadas; 4. As ideologias linguísticas dos membros intermediam entre as estruturas sociais e as formas de fala. ³⁵. São os padrões de interação e a forma de mediar informações que colaboram para a compreensão, construção e perpetuação de ideologias linguísticas.

Numa perspectiva pós-colonial³⁶, conforme o autor, é necessário observar a sociedade e o uso da linguagem como fenômenos interdependentes. Ao entender o desenvolvimento de fenômenos linguísticos em proporções mais reduzidas, em paralelo, também se está controlando o pulso de fenômenos linguísticos em proporções mais alargadas. Essas posições críticas diante da prática social que é a linguagem, faz perceber como a língua molda e é moldada, num processo contínuo e por vezes inconsciente dentro das experiências sociais. Tomar posse dessa consciência por meio de abordagem de pedagogia mais crítica do ensino de língua adicional é a postura esperada de um bom professor de qualquer área de conhecimento.

³² Tradução nossa: " Language ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group". (Kroskrity, 2004, p. 501)

³³ Tradução nossa: " Languages ideologies are profitably conceived as multiple." (Kroskrity, 2004, p. 503).

³⁴ Tradução nossa: " Members may display varying degrees of awareness of a local languages ideologies." (Kroskrity, 2004, p. 505).

³⁵ Tradução nossa: "Members language ideologies mediate between social structures and forms of talk" (Kroskrity, 2004, p. 507).

³⁶ O termo "pós-colonial" refere-se a uma perspectiva teórica e crítica que busca analisar as consequências sociais, culturais, políticas e psicológicas do colonialismo e da descolonização. Ele aborda as relações de poder e dominação protegidas durante o período colonial e examina como essas relações continuam a influenciar as sociedades contemporâneas. Edward Said em "Orientalismo" (1990) crítica a forma como o Ocidente experimentou e representou o "Oriente" como um "outro" exótico e inferiorizado, perpetuando assim relações de poder desiguais (Said, 1990).

É preciso aprendê-la como uma estratégia de luta - apropriar-se das armas dos dominadores para usá-las contra eles mesmos. O domínio da língua ensinada na escola justifica-se, pois, não mais pela sua importância cognitiva ou cultural, mas pela sua importância política. É a astúcia dos dominados em ação (Cox; Assis- Peterson, 2001, p. 5).

Diante desse contexto, Vieira (2013) destaca que refletir sobre o ensino de língua adicional na Amazônia é pensar sua presença no currículo de forma a conduzir o aluno a compreender o seu entorno social e enxergar o importante papel da língua para tomar posição no contexto social e assim poder se apropriar daquilo que a sociedade moderna lhe oferece. No entanto, ainda é preciso desconstruir o imaginário depreciativo (e autodepreciativo) acerca da Amazônia e de seus povos. Em "A invenção da Amazônia", Neide Gondim examina como a região amazônica do Brasil foi construída historicamente como um espaço exótico e misterioso, repleto de recursos naturais a serem explorados, mas também como um lugar atrasado e primitivo em relação ao resto do país. Daí a importância de “avançar no campo educacional para que essa comunidade imaginada discursivamente se reinvente e crie condições para superar as adversidades enfrentadas no cotidiano escolar” (Uchôa, 2017, p. 515).

Em recente produção, Carlos Silva e Miranilde Neves (2021) afirmam que na Amazônia brasileira há termos e expressões oriundas de uma cultura rica e particular, pois se diferencia de outras localidades no que se refere a variedades linguísticas próprias do contexto linguístico amazônico. Os pesquisadores mostram que “integrar a realidade local às aulas de linguagens é algo que merece ser levado em consideração nas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem” (Silva; Neves, 2021, p. 236). A não observação das questões locais provoca sérios descompassos entre o que se pretende enquanto projeto de ensino e o que de fato são os resultados (Marinho da Silva; Rodrigues dos Santos, 2022).

Da mesma forma, para Vieira (2013), é importante entender o espaço construído pela Amazônia para a construção da ideia de identidade e produção cultural contextualizada diante da importância do inglês na sociedade moderna. No texto, a autora reflete sobre o ensino de língua adicional como uma forma de levar o aluno a compreender o contexto no qual está inserido, perceber o papel da língua para se posicionar na sociedade e se apropriar dos bens de consumo que a modernidade lhe oferece. Assim,

Aqui temos o aspecto educacional como um dos fatores determinantes para a qualidade de vida da população que habita na região amazônica e que não podemos desassociar a educação desse contexto internacional e nacional, visto que tudo se dá a partir de um movimento que acontece dentro de um processo histórico-social universal para um particular, sem esquecer que o processo político e econômico está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da educação, posto que os sistemas

educacionais são influenciados pelos objetivos econômicos do governo a partir dos interesses do capitalismo que rege as relações sociais (Sousa; Colares, 2022, p. 8).

Dessa forma, as dificuldades de ensino de língua inglesa na Amazônia podem ser atribuídas a vários fatores. Dentre eles, pode-se destacar a falta de formação adequada dos professores de inglês na região, a escassez de materiais didáticos e recursos tecnológicos apropriados para o ensino da língua, e a diversidade linguística e cultural das comunidades locais, uma vez que os professores não são preparados para ensinar num contexto plurilingue. A prática docente local evidencia essa realidade de formação inicial e continuada de professores de inglês na Amazônia deficitária.

Reverter esse quadro, envolve a participação em cursos de atualização, para a construção da segurança na proficiência linguística dos professores, oficinas de formação, seminários e outras atividades de desenvolvimento profissional contínuas. Além disso, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos na região dificulta o acesso dos professores a materiais atualizados e de qualidade.

Dessa maneira, parece que para enfrentar esses desafios de ensinar língua inglesa na Amazônia, os professores devem adotar uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade cultural e linguística dos alunos, incorporando estratégias de ensino que sejam relevantes para suas experiências de vida e interesses. Ademais, os professores podem, sempre que possível de acordo com as estruturas oferecidas pelas redes de ensino, utilizar tecnologias educacionais para melhorar o ensino e a aprendizagem de inglês. No entanto,

A falta de recursos, seja de ordem financeira, humana, tecnológica ou pedagógica, ampliou, pois, para promover a atividade do ensino remoto, os alunos necessitam estar vinculados a um ambiente virtual por meio de internet, o que, para a região, já era um desafio antes da pandemia e só acentuou o abismo social existente (Sousa; Colares, 2022, p. 12).

Também seria importante um ensino de línguas adicionais na Amazônia que tenha a cultura local dos alunos como fundamento para as práticas didático-pedagógicas. Em suma, o ensino de língua adicional na Amazônia requer habilidades pedagógicas específicas que partam de um olhar crítico da sociedade e sejam comprometidas com uma abordagem da cultura local e que respeitem as características linguísticas da região.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa é um método de investigação que visa entender fenômenos sociais complexos e examinar os significados, registros e experiências dos participantes de uma pesquisa. Segundo Dezin e Lincoln (2006), é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações. Neste trabalho, a pesquisa se concentra em dados gerados por meio de quatro ferramentas: árvore da vida, narrativas de vida, entrevista e relatórios de estágio que geraram dados subjetivos dos participantes. Por meio desses dados, busca-se compreender o fenômeno observado, entender as opiniões dos participantes e responder aos questionamentos do problema a que a pesquisa se propôs.

Na pesquisa qualitativa aplica-se a teoria em uma variedade de maneiras. Pesquisadores usam a teoria como uma explicação ampla de atitudes e comportamentos e pode ser completada com construções, variáveis e hipóteses. Estudamos nesta pesquisa "aspectos emocionais de pré- professores" e os temas neste contexto fornecem uma variedade de suposições que podem ser testadas a partir da literatura existente. Nesse sentido, de acordo com Creswell, (2007, p. 142)

O pesquisador começa reunindo informações detalhadas dos participantes e separa essas informações em categorias ou temas. Esses temas ou categorias são desenvolvidos em padrões amplos, teorias ou generalizações, que são, então, comparados com experiências pessoais ou com a literatura existente sobre o assunto.

A subjetividade, a interpretação e a construção social da realidade são valorizadas nesse tipo de pesquisa. Nela objetiva-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem (Chueke; Lima, 2012. p. 65) com o objetivo de encontrar padrões, temas e significados emergentes. As vantagens deste tipo de pesquisa (qualitativa) incluem a capacidade de capturar a diversidade e a complexidade dos fenômenos sociais e a capacidade de adaptar os métodos de geração de dados a cada contexto. Dessa maneira, a competência da pesquisa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (Denzin; Lincoln, 2006).

Este tipo de pesquisa também permite que os participantes expressem suas opiniões, promovendo uma abordagem mais participativa e inclusiva. Portanto, optou-se por uma abordagem narrativa de geração de dados para conhecer a história dos participantes. No entanto, ela também tem restrições. Os seus resultados podem ser mais subjetivos e contextuais devido à

natureza interpretativa e delimitada dos dados. Assim também como pode ser mais difícil generalizar esses resultados para uma população maior. Logo, traçar caminhos para uma metodologia qualitativa com base na geração de dados narrativos requer uma abordagem sistemática e estruturada. Afinal,

Em conformidade com a *Biologia do Conhecer*³⁷, a pesquisa narrativa argumenta que: a) a qualidade da experiência humana é o foco principal de investigação; b) as vidas humanas são tecidas por um processo histórico, situado, multifacetado e complexo; c) o conhecimento é fruto do compartilhamento mútuo e dialógico com outros num espaço particular de convivência; d) o ato de narrar, que envolve o entrelaçamento de emoção e razão no linguajar reflexivo, provoca uma transformação na maneira como a pessoa compreende a si própria e aos outros envolvidos em sua história; e) a pessoa advoga por um imbricamento entre o narrar, o conscientizar e o agir; e) em consequência, a historicidade narrativa se constitui como um agente perturbador de atitudes reflexivas, que pode produzir um agente consciente, o qual se desloca de um círculo fechado de ação sem reflexão e passa a ser movido de seus desejos e escolhas (Aragão, 2005, p. 107).

Para construir o processo utilizado nesta pesquisa foram realizadas algumas etapas para se chegar ao resultado da investigação (Coutinho, 2011). A pesquisa se iniciou a partir da definição do objetivo da pesquisa: investigar a relação entre as emoções de professores em pré-serviço e suas perspectivas de ensino de língua adicional na Amazônia. Para tal intento a metodologia de estudo de caso foi escolhida para responder o objetivo da pesquisa. A busca por revisão da literatura foi realizada utilizando as palavras-chave "emoções", "língua inglesa", "ensino", "pré-serviço" e "Amazônia" na plataforma Google acadêmico, sem restrição de data, de forma conjunta, em ordens aleatórias. Os textos selecionados apresentavam pesquisas relacionadas às emoções de professores em serviço e em pré-serviço³⁸ em contextos diversificados.

Após a seleção dos textos, os dois participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: ser professor de língua inglesa em pré-serviço, residente da cidade de Santarém, sem distinção de sexo, que concordasse em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dois candidatos foram selecionados no grupo de alunos universitários também orientados pela orientadora desta pesquisa,

³⁷ A *Biologia do Conhecer*, como se denomina o conjunto da obra de Humberto Maturana sobre o viver, orienta de outro modo nossa compreensão dos sistemas vivos, em geral, e dos seres humanos, em particular; dos processos neurofisiológicos que dão origem aos fenômenos emocionais e interacionais humanos; das relações entre os seres humanos e desses com o seu meio. A *Biologia do Conhecer* é um mecanismo explicativo dos sistemas vivos, caracterizados como sistemas dinâmicos operacionalmente fechados a instruções do meio, tratados como seres em constante transformação no viver e em permanente acoplamento estrutural com o meio. Com efeito, todo o viver é um conhecer, e todo o conhecer é um viver (Aragão, 2005, p. 104).

³⁸ Uso o construto em uma tradução livre da expressão em inglês "pre service teachers" que define os alunos matriculados em licenciaturas que só se tornam de fato professores ao finalizarem o curso.

aos quais foram solicitados os primeiros instrumentos exploratórios sobre suas práticas experimentais e vivências pré-laborais.

O primeiro contato com os sujeitos participantes da pesquisa foi por meio de conversa informal de sondagem com os participantes em grupo formado por aplicativo de mensagens WhatsApp em fevereiro de 2023. Entendeu-se se tratar de ferramenta tecnológica que otimiza o tempo neutralizando a barreira geográfica entre os participantes e o pesquisador. Manteve-se uma conversa introdutória de explicação da pesquisa.

Após esse primeiro contato para esclarecimento do aceite em participar da pesquisa com os participantes, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em pesquisa em dezembro de 2022 por meio da Plataforma Brasil. O projeto foi aprovado sob número de Certificação de Apresentação para apreciação Ética (CAAE) 66854622.4.0000.0171. Após, houve a assinatura dos TCLE (em anexo) e os encontros foram programados conforme a evolução da pesquisa e disponibilidade dos participantes.

As ferramentas aplicadas para geração de dados foram suas respectivas histórias de vida escrita, árvore da vida, entrevistas semiestruturadas escritas (por meio da ferramenta Google Forms) e relatórios de estágio. Para esta etapa da pesquisa foi utilizada a Análise Discursiva Textual (ADT), uma abordagem teórico-metodológica que considera as relações entre linguagem, sujeito e sociedade ao analisar os discursos em um texto. Da desconstrução do corpus obtido pelas ferramentas, organizam-se as unidades de sentido e observa-se a emergência de categorias expressando os novos entendimentos construídos no processo (Moraes, Galiuzzi, 2006, p. 126).

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma abordagem de análise de dados que habita o caminho entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. ATD inicia-se com a unitarização em que os textos são organizados em unidades de significado. Estas unidades podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118).

O mergulho no rio da linguagem dentro do processo da análise textual discursiva, é inicialmente um movimento desconstrutivo, de identificação e expressão de unidades elementares obtidas a partir do material do corpus da pesquisa. Esse início denomina-se de unitarização, a fragmentação, codificação e atribuição de títulos a unidades elementares de sentido construídas a partir de uma leitura e impregnação intensa com o material da análise (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 123).

Esse início é chamado de unitarização, que envolve a fragmentação, codificação e atribuição de títulos a unidades elementares de sentido construídas através de uma leitura intensa e detalhada do material de análise. Unitarizar é um passo inseguro e rigoroso para o pesquisador pois significa interpretar e isolar ideias fundamentais de sentido sobre os temas investigados. Na unitarização, os textos analisados são divididos, dispersos e desconstruídos, sempre guiados pelas capacidades interpretativas do pesquisador (Moraes; Galianzi, 2006, p. 123-124).

O agrupamento das redes semânticas, instrumentos valiosos para a análise textual que ajudam a mapear e visualizar as relações entre conceitos e temas em um texto, resulta em um ambiente criativo e auto-organizado, propício para gerar novas composições e possibilitar o surgimento de novos significados (Moraes; Galianzi, 2006, p. 124). Após o processo de unitarização, procede-se com a categorização emergente, a compreensão das manifestações dos participantes pelo pesquisador, que procura relacionar, conectar as informações semelhantes de ambos sujeitos, o que resulta nos metatextos, textos que expressam os novos entendimentos construídos no processo das análises interpretativistas realizadas a partir dos dados gerados pela pesquisa.

2.1 Os participantes da pesquisa

Os dois participantes selecionados para participar da pesquisa são estudantes universitários da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em fase de conclusão de curso no ano de 2023, ano em que essa pesquisa aconteceu. Tratam-se de um homem e de uma mulher nascidos na década de 90, de perfis estudantis similares (dinâmicos, proativos, aplicados, solteiros e sem filhos). Os trabalhos de conclusão de curso destes participantes foram orientados pela mesma orientadora desta pesquisa, o que justifica o convite para a participação neste trabalho, uma vez que ambos respondiam aos requisitos exigidos para ser um sujeito a ser investigado. Ademais, a acessibilidade dos estudantes universitários e sua disposição para participar de pesquisas facilitaram a coleta de dados, garantindo maior adesão e engajamento destes sujeitos ao longo do estudo.

2.2 Notas sobre pesquisa narrativa: histórias de vida

Toda história é contada a partir de uma experiência de vida (Chaves, 2000) real ou fictícia. Clandinin e Connely (2000, p. 20) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e o participante da pesquisa. No mesmo sentido, segundo Aragão (2008, p. 298), em Linguística Aplicada é comum utilizar-se da Pesquisa Narrativa, na qual os participantes e o pesquisador são compreendidos como co-construtores e como co-agentes envolvidos na construção da pesquisa. Chaves (2000, p. 86) complementa as assertivas anteriores e diz que a narrativa é essencial ao propósito de comunicar quem somos nós, o que fazemos, como sentimos e porque devemos seguir um curso de ação e não outro. Dessa forma,

Ao narrar histórias, memórias e eventos marcantes em sua vida, um aluno pode se conscientizar e agir coerentemente com seu emocionar. Como sugere Telles (2004, p. 80-81), no processo de recontar seu viver, os alunos podem reavaliar histórias antigas e partir para outras histórias com as quais desejam viver (Aragão, 2005, p. 108).

Nesse contexto, Norton (2000, p. 5, *apud* Aragão, 2008, p. 299) usa o termo identidade para se referir à maneira pela qual uma pessoa compreende sua relação experiencial com o mundo, como esta relação é construída no tempo e no espaço e como esta pessoa cria possibilidades para o futuro. Em outras palavras, uma pessoa projeta suas ações futuras a partir da consciência de si tomada como fruto de suas vivências em contextos diversos. Segundo Chaves (2000, p. 87)

a narrativa contradiz, também, a dicotomia pensar/sentir, fruto do pensamento moderno ocidental, ligando o conhecimento ao sentimento e o pensamento à ação, numa contraposição ao paradigma behaviorista/comportamental que reduz a atividade humana ao estímulo/resposta e a aprendizagem - observável e mensurável - a um sistema de prêmios e de castigos, questionado por muitos educadores. Na direção desta mudança paradigmática, a narrativa traz a possibilidade de conectar pensamento e ação através da combinação do nosso "self" pessoal e profissional, que as (os fragmentos) histórias dos professores evocam (Chaves, 2000, p. 87).

Ainda de acordo com Chaves (2000, p. 90) é por meio da narrativa que entramos em contato com os participantes como pessoas engajadas no processo de se interpretar. Trabalhamos com o dito e com o não dito, dentro do contexto pragmático da vida. Citado por Chaves (2000, p. 90), Riessman (2008) explica que os métodos usados pelas ciências naturais

são limitados para entender a vida social. Nesse contexto de relevância das narrativas para a pesquisa em ciências sociais e em pesquisa de Linguística Aplicada, fundamenta-se a geração dos dados por essa ferramenta narrativa, especificamente na narrativa autobiográfica.

Em consonância com o que diz Gutiérrez Fernández, (2010, p. 363), a modalidade foi selecionada porque permite estabelecer conexões a partir do discurso autobiográfico escrito com a maneira como os estudantes se comportam, suas crenças, costumes, autorrepresentações, expectativas, zonas cognitivas, afetivas e motivacionais, quer sejam próximas ou não, como evidência da identidade sociocultural. A autora argumenta ainda, de acordo com as ideias de Madriz (2004, *apud* Gutiérrez Fernández, 2010, p. 363), que é no exercício narrativo, que o estudante descobre um espaço para pensar sobre si mesmo, se expressar e contar sua história

Dentro desse contexto, a seguir, analisamos as narrativas autobiográficas (ver Apêndices A e B) dos alunos pesquisados, designados neste trabalho como professores em pré-serviço, Tainá e Cauã. Nelas, encontramos quatro categorias que se entrecruzam, refletindo temas comuns e interligados em suas experiências de vida. As agrupamos para dar maior concisão e por considerá-las interconectadas. São elas: Identidade e Escolha de Carreira; Ensino e Aprendizado; Experiências de Bullying e/ou Exclusão; Desafios e Superação de adversidades. Abordaremos essas categorias mais adiante.

2.3 A ferramenta Árvore da Vida

Os estudos discursivos não separam forma e conteúdo, pois, para tais estudos, a língua não só é percebida como uma estrutura, mas sobretudo como um acontecimento. Dessa forma, soma-se a estrutura ao acontecimento, resultando na forma material vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história (Barros, 2004, p. 1720). Identificar como essa história construiu as emoções que de alguma forma influenciaram na formação e na perspectiva de atuação de nossos professores como sujeitos afetados dessa história, pode ajudar a entender onde atuar para o aprimoramento do ensino de língua inglesa nas escolas públicas na Amazônia. Afinal,

Essa relação complexa e inerente entre língua, sociedade e identidade provoca nos falantes posicionamentos frente à língua ou à variedade linguística e, consequentemente, aos usuários destas. Desse modo, os indivíduos desencadeiam atitudes movidas pelas crenças linguísticas impregnadas, ao longo do tempo pela sociedade, na língua e nos dialetos, manifestando, assim, atitudes de rejeição ou de aceitação, de preconceito ou prestígio, de correção ou de erro, dentre outras (Silva e Aguilera, 2014, p. 705).

Nesse sentido, a ferramenta de pesquisa narrativa *Árvore da vida*, desenvolvida por Merryfield (1993), de abordagem qualitativa, nos ampara para analisar histórias de vida e narrativas de experiências pessoais. Essa ferramenta é uma forma de organizar as informações narrativas em um formato visual de árvore, que ajuda a destacar temas e padrões emergentes na história da vida. De acordo com Merryfield (2000), a *árvore da vida* é uma ferramenta de pesquisa que foi criada a partir da compreensão de que as histórias de vida podem ser um recurso valioso para a pesquisa social. Ela permite que o pesquisador organize as histórias de vida em categorias e subcategorias, destacando temas e padrões que emergem das narrativas dos sujeitos.

A *Árvore da vida* é composta por duas partes principais: a raiz e os galhos. A raiz representa a história de vida do sujeito e os galhos representam os temas que emergem dessa história. Os temas são organizados em subcategorias que são representadas pelos galhos menores. Essa abordagem ajuda a tornar mais visíveis os temas e padrões que emergem da narrativa, permitindo ao pesquisador uma análise mais aprofundada das histórias de vida dos participantes informantes da pesquisa.

A autora da técnica destaca que a *Árvore da Vida* tem várias vantagens em relação a outras ferramentas de análise narrativa, como a flexibilidade em relação às categorias e subcategorias, permitindo que o pesquisador adapte a ferramenta às necessidades específicas de cada estudo. Além disso, a visualização da árvore pode ajudar os pesquisadores a entender a complexidade das histórias de vida e destacar temas e padrões que podem ser perdidos em outras formas de análise.

A *Árvore da vida* tem sido amplamente utilizada em estudos que se concentram em histórias de vida e narrativas pessoais, como em pesquisas na área de educação, saúde e justiça social (Merryfield, 2000). Em todos esses estudos, a ferramenta se mostrou útil para ajudar os pesquisadores a compreender as histórias de vida e destacar temas importantes que emergem dessas narrativas.

Essa ferramenta é usada para gerar dados por meio de entrevistas e conversas com os participantes, que contam suas histórias e experiências. Essas histórias são então mapeadas em uma "*árvore da vida*", que é uma representação gráfica das conexões e relacionamentos entre as experiências e eventos da vida do participante. Merryfield argumenta que a *Árvore da Vida* é uma ferramenta poderosa para a pesquisa em muitos campos. Ela destaca que essa abordagem permite que o investigador explore questões complexas e profundas, como identidade, pertencimento e resiliência, de maneira mais holística e inclusiva.

2.4 Entrevista semiestruturada

Após a aplicação dos instrumentos narrativas de vida e árvore da vida, uma entrevista semiestruturada composta por treze perguntas foi aplicada. De acordo com o que dizem Rubin e Rubin (2011) em "Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data", na prática para a entrevista qualitativa, incluindo a entrevista semiestruturada, destaca-se a importância de escutar atentamente, formular perguntas abertas e seguir o fluxo da conversa para obter dados ricos e significativos. Esse instrumento também deu mais flexibilidade para explorar tópicos adicionais e adaptar a entrevista com base nas respostas do entrevistado.

Nesse mesmo sentido, Hill (2014), diz que é possível o pesquisador elaborar um questionário só com perguntas abertas, propício para ser utilizado de forma conjunta com a ferramenta entrevista. Uma ferramenta adequada a investigações cuja literatura existente relacionada é parcial ou insuficiente (como o nosso caso), já que permite obter informação qualitativa em vez de quantitativa (Hill, 2014, p. 139).

Seguindo um roteiro de perguntas abertas, os sujeitos ficaram à vontade para responder ao questionário, enviado via Google Formulários, em maio de 2023, de acordo com sua disponibilidade e agenda, em grupo de WhatsApp formado com os participantes em fevereiro de 2023. As perguntas para a investigação foram elaboradas a partir da leitura dos relatórios de estágios dos participantes, que forneceram informações que encaminharam a pesquisa para a abordagem do ensino crítico de língua inglesa (ver anexo). A última pergunta foi feita por aplicativo de WhatsApp, pelo grupo formado para as comunicações entre mim, a orientadora e os participantes da pesquisa, como forma de aprofundamento direcionado pelas respostas dadas anteriormente.

2.5 Relatórios de estágio

O relatório de estágio é um documento destinado a avaliar uma etapa da vida acadêmica do pré-professor. É um documento que registra a análise das atividades realizadas pelo pré-professor estudante durante o estágio na universidade. Esse tipo de relatório é exigência feita como atividade obrigatória dos cursos de licenciatura que requerem a prática na sala de aula sob forma de estágio supervisionado.

No entanto, essa estratégia de geração de dados não se trata de ferramenta construída e aplicada pela pesquisadora, logo, os relatórios de estágio consultados serviram como mais uma fonte de informações dos participantes da pesquisa e estão no anexo do trabalho.

Os relatórios observados são resultados do estágio de regência dos professores participantes, em escolas públicas do município de Santarém. São observações feitas acerca das experiências teórico-práticas vivenciadas durante o Estágio de regência em língua inglesa para a disciplina de estágio supervisionado em inglês III e IV da Universidade Federal do Oeste do Pará. O Estágio aconteceu em 7 turmas (2 turmas de ensino fundamental e 5 turmas de ensino médio). O Estágio Supervisionado de regência em língua inglesa foi desenvolvido em aulas cruas individuais e aulas de pesquisa sob fundamentação teórica da Lesson Study. Durante o período de execução das atividades também foram feitos encontros entre os professores estagiários (Comunidade de prática/aprendizagem), para socialização das experiências vividas no Estágio e reflexão sobre o campo.

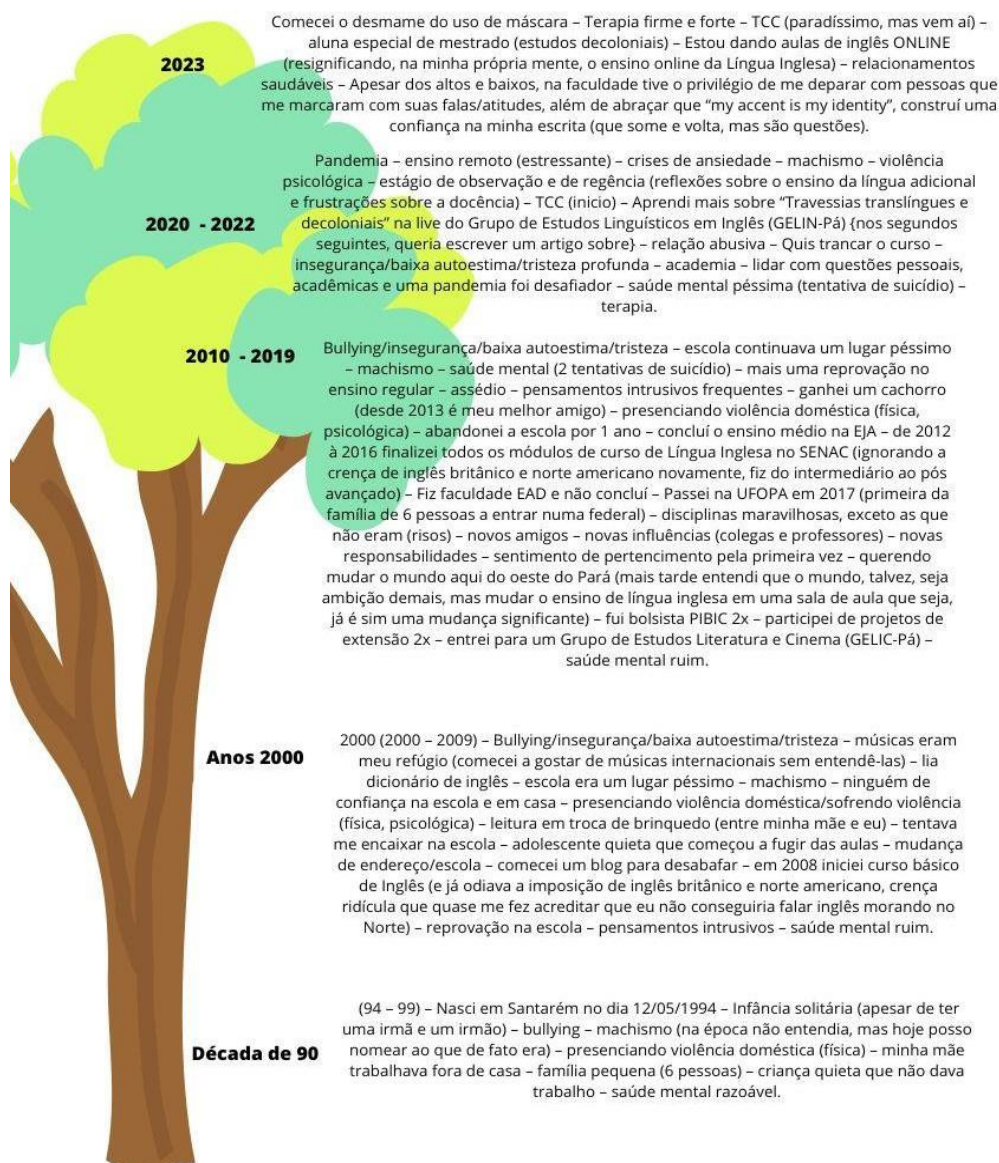
Os relatórios dos participantes forneceram dados importantes para aunitarização da análise do conjunto dos dados gerados por meio da ATD. Serviram também como orientadores para a elaboração do questionário semiestruturado aplicado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração os pressupostos estabelecidos anteriormente, analisa-se a partir de então, numa perspectiva interpretativista, os dados gerados por meio das ferramentas descritas nas seções anteriores: narrativas de vida, árvore da vida, entrevista semiestruturada e relatórios de estágio.

A seguir, são apresentadas as árvores da vida e Tainá e de Cauã produzidas a partir das informações prestadas pelos participantes e elaboradas com base no modelo de Merryfield (1993).

Figura 1 – Árvore da vida da participante Tainá



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados pesquisa (2023).

A participante Tainá apresenta uma árvore da vida dividida em cinco intervalos de tempo, mas cita oito períodos cronológicos: década de 90, anos 2000, ano 2008, ano 2010, ano 2013, ano 2017, ano 2020 e, por fim ano 2023. Cada período é marcado por experiências e desafios enfrentados por ela. Ela nasceu em Santarém na década de 90 e teve uma infância solitária marcada por *bullying* e violência doméstica e muitas fragilidades emocionais nos inícios dos anos 2000.

Na década de 2000, a participante continuou a sofrer *bullying*, sentiu tristeza e baixa autoestima na escola, um ambiente claramente tóxico para ela. Ela encontrou refúgio na música internacional, aguçada pela curiosidade sobre o que elas queriam dizer. A sua saúde mental também era ruim nessa época, com pensamentos intrusivos frequentes e dificuldade de se encaixar na escola. Sofreu com o machismo em casa, reprovação na escola e tentativas de suicídio.

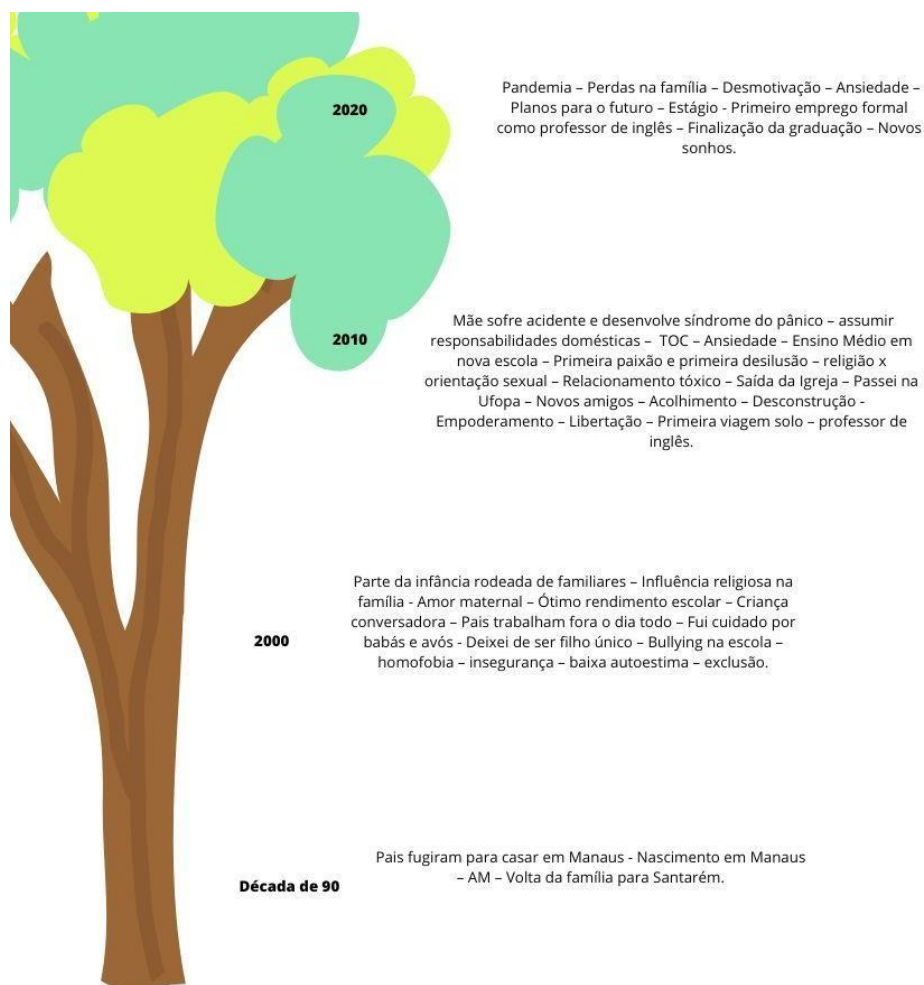
Em 2013 ganhou um cachorro que se tornou seu melhor amigo. Continuou a presenciar violência doméstica e abandonou a escola por um ano. Em 2017 passou na UFOPA e sentiu que pela primeira vez pertencia a algum lugar. Um novo ciclo começava com novos amigos. Ambiente diferente e saudável. Vontade de mudar o Pará.

Em 2020, a pandemia e o ensino remoto foram estressantes para ela: teve crises de ansiedade. Como já estava na UFOPA, com as primeiras práticas docentes, participou de grupo de pesquisa, mas a saúde mental deu sinais de que precisava de atenção e procurou terapia.

Em 2023, relatou que estava “firme” na terapia e que inscreveu-se como aluna especial de mestrado, aprendeu a valorizar a sua identidade e desenvolveu maior confiança na sua escrita. Tainá também mencionou manter relações muito positivas na universidade, um ambiente de instrução que a fez se sentir privilegiada.

A árvore de Tainá mostra uma trajetória de superação e resiliência com a presença de violência muito marcante em sua base. Podemos observar a evolução da vida de Tainá ao longo dos anos, com desafios e superações enfrentados em diferentes momentos. As experiências pessoais mencionadas abrangem aspectos como *bullying*, violência doméstica, questões de gênero, saúde mental e o desenvolvimento da identidade através do aprendizado de línguas estrangeiras.

Figura 2 – Árvore da vida do participante Cauã



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados pesquisa (2023).

A árvore da vida de Cauã apresenta quatro intervalos de tempo: década de 90, anos 2000, ano 2010 e 2020, os quais abordam as experiências e sentimentos vividos ao longo de sua vida. Ele iniciou sua base na década de 90 apresentando sua origem, seu nascimento na cidade de Manaus. Já nos anos 2000, ele ressalta a infância marcada pela religião, uma infância rodeada por parentes, porém com pais ausentes, uma criança muito comunicativa criada por babás e avós. Posteriormente, o autor sentiu dificuldades relacionadas à sua sexualidade e religião por sofrer bullying e homofobia na escola.

Em 2010 Cauã ressalta que ainda na infância, teve de lidar com a mudança no comportamento de sua mãe, que, após um acidente de trânsito, teve como sequela a síndrome do pânico. Isso o fez assumir as tarefas domésticas que antes eram dela e se tornar responsável por cuidar da casa e de sua irmã mais nova, o que o fez amadurecer muito precocemente e

desenvolver ansiedade e transtorno obsessivo compulsivo (TOC). Na adolescência, passou por novos desafios, como a mudança para uma escola pública, novamente ele também passou por conflitos relacionados à sua orientação sexual e religião. Foi aprovado na UFOPA, onde se sentiu aceito e acolhido, livre, em novo ambiente, com novas amizades. Pensou-se como professor de inglês.

Em 2020, a pandemia causou ansiedade, embora desmotivado, concluiu o curso. Conseguiu o primeiro emprego formal como professor de inglês e começou a sonhar novamente.

A árvore de Cauã apresenta diferentes momentos de transformação e desafios enfrentados por ele. Ao longo de sua vida, ele precisou lidar com mudanças em sua rotina e em sua relação com a família, amigos e religião.

Como na árvore de Tainá, é possível observar também na de Cauã, uma trajetória de vida com momentos desafiadores, superações e conquistas. As experiências pessoais mencionadas abrangem aspectos familiares, educacionais (*bullying*), sociais e emocionais, e mostram a influência desses eventos na base da formação da identidade dos participantes.

Analisando as duas árvores, é possível encontrar algumas categorias que aparecem em ambos os textos: os professores em pré-serviço, estudantes participantes desta pesquisa, se encontram numa mesma faixa etária, ambos nascidos nos anos 90. Também é interessante categorizar os dados inclusive temporalmente: tem-se de 2000-2010: descrição da infância e adolescência, com destaque para experiências negativas como bullying, exclusão e baixa autoestima. Também há menção da influência religiosa na família e do início do aprendizado de inglês; 2010-2020: período marcado por crises de ansiedade, sentimentos de ansiedade e baixa autoestima. Destaque para a experiência de cuidar da mãe, que sofreu acidente e síndrome do pânico. Ambos falam ainda da entrada na universidade e o aprendizado de inglês; 2020-2023: período marcado pela pandemia e pelo ensino remoto, com destaque para os desafios e a saúde mental.

3.1 As unidades de análise

A seguir, examinamos as duas respostas dos participantes para cada questionamento realizado. Destacamos excertos das respostas, as quais encontram-se na íntegra no anexo desta pesquisa.

3.1.1 A profissão de professor: individualismo ou engajamento?

Pergunta 1: Depois do estágio e da descoberta das dificuldades do ensino público, o que te motiva a abraçar essa profissão? Qual sentimento te move para ela?

“Acredito que o que me move é a vontade de mudança [...] Também tem a questão da realização e da estabilidade profissional” (Cauã).

“O sentimento que me move é: como eu posso contribuir para que não seja apenas mais uma disciplina na vida daqueles discentes?” (Tainá).

A resposta do participante Cauã mostra um ponto de vista paradoxal, pois ao mesmo tempo que se mostra focado em seus próprios benefícios, buscando por realizações pessoais e estabilidade profissional, também menciona o desejo de mudança social, inclusive afirma que é esse desejo por mudança que o move para a profissão. O discurso do participante aponta, do ponto de vista pós-estruturalista, que sua identidade permanece incompleta e contraditória (Hall, 2006).

Essa abordagem pode estar bem próxima de uma compreensão mais crítica do papel dos educadores na sociedade. No entanto, a declaração "não podemos cruzar os braços e não tentar mudar ou mover algo" pode sugerir, sem uma análise mais aprofundada das estruturas e desigualdades presentes no sistema educacional, a legitimação da noção de responsabilidade individual que tanto sobrecarrega o professor de escola pública.

Sem uma abordagem crítica que questione as condições estruturais e a busca por transformações mais amplas, essa resposta parece refletir uma visão superficial das dificuldades enfrentadas no ensino público, o que é compreensível pela etapa inicial de prática pedagógica do participante.

Uma visão mais envolvente e crítica é demonstrada na segunda resposta, a de Tainá. A segunda participante reconhece os desafios enfrentados nesta fase e as questões relacionadas ao ensino de inglês nas escolas públicas. A frase mencionada por ela: "simplesmente não posso virar as costas para esse problema ou parar de falar dele até que pare de existir", representa uma postura de resistência e a busca por uma abordagem mais transformadora de ensino. A participante demonstra, assim, uma preocupação, um sentimento de responsabilidade em contribuir para que o ensino de língua inglesa seja um componente adicional da vida dos alunos, sugerindo uma prática que vai além da transmissão de informações.

Um pouco mais profunda que a resposta anterior, Tainá demonstra uma consciência das questões estruturais e uma motivação para agir de forma crítica e reflexiva. A postura da participante parece estar alinhada com os princípios da teoria do ensino crítico, que busca uma educação mais igualitária e engajada na transformação social. Segue no mesmo sentido em que, Giroux (*apud* Soares 2021), em sua obra "Teoria Crítica e Resistência em Educação", argumenta que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, sendo um espaço de questionamento, análise crítica e engajamento político, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que promova a consciência social, a igualdade e a justiça.

Em suma, a análise das respostas revela alguma diferença entre as perspectivas apresentadas. A primeira resposta reflete uma visão com preocupações mais individualistas e centrada no benefício pessoal, sem abrir mão da responsabilidade social que assume, enquanto a segunda resposta revela uma postura mais crítica e engajada, buscando a transformação do ensino público.

3.1.2 O papel do professor no ambiente escolar

Pergunta 2: Para você, qual o papel de um professor numa escola? Na sala de aula?

“Vejo o papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem, para formar alunos com consciência crítica, e autônomos em suas decisões e em seu próprio processo de aprendizagem” (Cauã).

“A educação (e o educador) não deve fechar os olhos para a sociedade, e visar o ensino arcaico no qual o professor fala, o aluno escuta; educação é política” (Tainá).

O primeiro participante, Cauã, dá ênfase à função do educador como facilitador do processo de aprendizagem, com o objetivo de formar alunos com consciência crítica e autonomia para aprender por conta própria. O discurso enfatiza a ideia de que os professores não devem ser apenas pessoas que ensinam, mas sim pessoas que ajudam os alunos a pensar criticamente. É uma visão que ressalta a importância de estabelecer um ambiente de aprendizagem que incentiva os alunos a participarem de forma ativa, dando-lhes a oportunidade de se tornarem participantes ativos da construção do conhecimento.

A segunda resposta, a da participante Tainá, mostra uma visão mais ampla do trabalho do professor, que vai além da sala de aula. Em suas palavras:

O professor não é a verdade universal dentro de sala de aula, pelo contrário, professor é aquele que entende que a educação deve ser vista como uma prática de liberdade. Considerar os discentes como sujeitos, não como potes vazios ansiando por serem preenchidos com uma única forma de saber. Enxergar, ouvir. Ser professor é difícil, não é só passar uma atividade, corrigir cadernos, escrever vários conteúdos no quadro, fazer a frequência, passar uma prova e acabou; ou participar de reuniões por obrigação. Ser professor é considerar a pluralidade de uma sala de aula, assim como nossa sociedade como um todo; considerar as diversas formas de experiências que existem numa única turma; entender que a maneira com que os discentes experienciam suas realidades vai estar ligada a forma com que aprendem. A educação (e o educador) não deve fechar os olhos para a sociedade, e visar o ensino arcaico no qual o professor fala, o aluno escuta; educação é política. Esse, na minha humilde opinião, é o papel do professor dentro e fora da sala de aula, até porque de nada vale um discurso se não está atrelado à sua prática (Tainá).

O discurso diz que os alunos devem ser vistos como sujeitos em vez de apenas receptores passivos de conhecimento. O professor é caracterizado como alguém que reconhece a educação como um exercício de liberdade e valoriza a diversidade e a pluralidade que existem na sociedade e na sala de aula. O professor é incentivado a entender as várias experiências dos alunos e a fazer uma ligação entre o processo de ensino-aprendizagem e a realidade social. No mesmo sentido em que afirma Pennycook (1999, p. 336): “O que começa a emergir, então, são abordagens pedagógicas que buscam trabalhar com os alunos no desenvolvimento de sua compreensão do mais amplo contextos em que estão aprendendo inglês”³⁹. O discurso da participante Tainá salienta que uma educação é política e que os professores devem entender e agir no contexto sociopolítico.

Ambas as respostas expressam uma perspectiva crítica da função do professor na escola. Elas abordam a importância de ir além da transmissão de conhecimento e falam da importância de desenvolver o pensamento crítico, da capacidade dos alunos de se autogerenciar e do reconhecimento da diversidade presente na sociedade e na sala de aula. Essas opiniões vão ao encontro da noção de que a educação deve contribuir para a transformação social e formar cidadãos com o objetivo de transformar a sociedade (Freire, 1973).

Nesse mesmo sentido, Hooks (1994), ao examinar criticamente as estruturas e práticas educacionais convencionais, já questionava sua eficácia e apontava para a necessidade de uma abordagem mais libertadora engajada no processo de ensino, argumentando que a educação deve ser vista como uma prática de liberdade, capaz de capacitar os estudantes a desafiar normas opressivas, desigualdades e hierarquias presentes na sociedade.

³⁹ Do original: What starts to emerge, then, are pedagogical approaches that seek to work with students in developing their understanding of the wider contexts in which they are learning English.

3.1.3 O estágio e as reflexões sobre práticas de ensino

Pergunta 3: Na sua experiência de estágio, qual episódio você vivenciou que o levou a refletir sobre suas futuras práticas de ensino? Qual o sentimento que essa situação te trouxe?

“Ver esse professor me ensinou uma única coisa;; a não ser como ele” (Cauã).

“Essas aulas me deram ânimo, falei ao final do estágio para essa professora, sobre o efeito que aquilo causou em mim, de ter certeza dessa profissão, de saber que é possível aquilo acontecer numa escola pública, (...)” (Tainá).

O participante Cauã relata uma experiência ruim que teve durante o estágio: viu um professor que não se preocupava com o aprendizado dos alunos e só via o trabalho como uma maneira de ganhar dinheiro (talvez esse episódio tenha influenciado a resposta individualista do participante à primeira pergunta). Em suas palavras:

“Ver um professor que não se importava com o processo de aprendizagem dos alunos e que não valorizava a própria profissão e a via como um meio de ganho financeiro extra. Um aluno desmotivado é um problema em que o professor deve tentar resolver, com metodologias e testes. Mas e quando um professor não se importa? E quando a questão não é falta de esperança e sim a conformidade em relação à aprendizagem? Ver esse professor me ensinou uma única coisa;; a não ser como ele” (Cauã).

O discurso mostra a preocupação do participante sobre a falta de motivação dos alunos e do professor, assim como também demonstra preocupação acerca do comodismo do professor observado com a situação do ensino. A experiência o fez sentir uma repulsa a essa prática por meio da reflexão da importância de não seguir o mesmo caminho desse professor e sobre a importância de se preocupar com o processo de aprendizagem dos alunos.

A segunda participante da pesquisa, Tainá, relata duas experiências, uma negativa e outra positiva, ambas percebidas durante o acompanhamento dos professores no estágio. A experiência ruim mostrou que o professor não estava fazendo em sala de aula o que dizia fazer. As aulas do professor observado eram focadas no próprio professor, nas quais era percebida pouca participação dos alunos e discursos coloniais que afastam os alunos da realidade e os fazem duvidar de sua capacidade de aprender uma nova língua. Essa experiência causou sentimentos de raiva, tristeza e ansia na participante. Em suas palavras:

“Esse era o discurso, mas sua prática era totalmente o oposto, nunca havia visto uma aula tão focada na figura do professor, os discentes mal falavam, era uma aula automática que se repetia em todas as outras turmas, não havia respeito, a minha

impressão era que o foco daquele professor era apenas passar conteúdo, se iriam aprender? pouco interessava, discursos coloniais eram proferidos por ele, tal como "o inglês americano é o mais correto", a pergunta que pairava na minha cabeça era "mais correto para quem?", esses discursos se distanciam da nossa realidade, aqui, no Oeste do Pará, fazendo com que muitos entendam que aprender uma nova língua não é para eles. Os sentimentos foram os piores: raiva, tristeza e ansia" (Tainá).

Por outro lado, uma experiência positiva foi observada por Tainá, uma professora que apresentava planos de curso e de aula mais pragmáticos e centrados na qualidade do ensino. O uso de estratégias criativas, dinâmicas de grupo, uma troca proveitosa entre professor e alunos, fizeram dessas aulas eficazes, *"o foco dela não era conteúdo atrás de conteúdo, mas qualidade acima de quantidade, e eu vi muita qualidade naquelas aulas, com pouco se fez muito, ela levava cards com figuras para que os discentes assimilassem a imagem aos verbos"*, relatou Tainá.

Essa experiência inspirou ânimo, coragem e vontade na participante observadora e a levou a acreditar na possibilidade de uma educação de alta qualidade nas escolas públicas. No entanto, há de se observar em qual abordagem de ensino esse professor observado se insere. Suas aulas se voltavam somente ao objetivo da inclusão ou ao engajamento político? As observações da participante Tainá não deixaram essa informação clara. De acordo com Pennycook (1999):

Duas preocupações dentro de uma pedagogia transformativa se relacionam com respostas a formas de diferença. A primeira depende se os professores veem seu objetivo pedagógico principalmente como dar aos marginalizados acesso dos alunos ao ensino regular por meio de estratégias pedagógicas abertas ou tentando transformar o ensino regular, colocando maior ênfase em Inclusão. A segunda preocupação é o nível de envolvimento com as perguntas da diferença, seja esse engajamento na forma de inclusão curricular ou pedagógica, um enfoque aberto à diferença como questão social, ou um engajamento pedagógico com a diferença em termos de história e desejo (Pennycook, 1999, p. 337).⁴⁰

Ambas as respostas mostram como as experiências de estágio estão relacionadas ao pensamento sobre futuras condutas pedagógicas de ensino. E ao que tudo indica, as perspectivas de ensino dos participantes da pesquisa vão ao encontro do segundo posicionamento pedagógico

⁴⁰ Two concerns within a transformative pedagogy relate to pedagogical responses to forms of difference. Put simply, the first hinges on whether teachers see their pedagogical goal primarily as giving marginalized students access to the mainstream through overt pedagogical strategies or as trying to transform the mainstream by placing greater emphasis on inclusivity. The second concern is the level of engagement with questions of difference, whether this engagement takes the form of curricular or pedagogical inclusivity, an overt focus on difference as a social issue, or a pedagogical engagement with difference in terms of history and desire (Pennycook, 1999, p. 337).

descrito por Pennycook, o do engajamento social, um ensino comprometido com a mudança social. Isso é demonstrado no discurso de ambos participantes, pois explicitam em seus discursos uma compreensão crítica do papel do professor na sala de aula. Tanto Tainá quanto Cauã promovem em suas falas a necessidade de um ensino que se preocupe com o processo de aprendizagem dos alunos, valorize a diversidade e fomenta a sala de aula como um ambiente de participação crítica na sociedade.

A vontade de mudança, ânimo e coragem são apenas algumas das emoções que puderam ser evocadas a partir das observações positivas dos participantes. Ânsia, repulsa, raiva e tristeza também podem ser vistas aqui como sentimentos positivos, uma vez que despertaram na participante da pesquisa o desejo de mudança da realidade desaprovada por ela. “Embora de forma alguma isento de problemas, o argumento no trabalho crítico é que a conscientização é um passo inicial no processo de mudança” (Pennycook, 1999, p. 336).⁴¹

3.1.4 O interesse em ser professor de língua inglesa

Pergunta 4: Na sua vida pré-universitária, qual o momento em que você descobriu que queria abraçar a profissão de professor de língua inglesa? Alguém o influenciou? Como foi essa abordagem?

“Eu sempre gostei muito da língua inglesa, gostava de ler o dicionário e fingir estar falando inglês sozinha. Ouvia músicas em inglês, queria saber o que falavam, porque lembro de ter ficado triste ao ouvir uma música e nem saber a sua tradução” (Tainá).

“Apenas vi que eu gostava de linguagens e fui atrás do curso de Letras. Tive influência com professores importantes na minha formação, interessante pensar nisso, pois minhas inspirações não eram professores de inglês, mas de língua portuguesa e literatura” (Cauã).

Na resposta, Tainá destaca uma paixão desde a infância pela língua inglesa, que nasceu por meio das músicas em inglês e a vontade de entender as letras. A curiosidade e o desejo de aprender um idioma não estava relacionado a viagens ou oportunidades de mercado de trabalho, mas sim à curiosidade e ao prazer de se envolver com a língua até o ponto de ter como *hobby* a leitura de dicionário da língua. Interessante notar que a participante relata esse sentimento de amor pela língua inglesa, apesar de descrever as aulas de inglês na escola como desmotivantes e automáticas, focadas apenas na maneira tradicional como o professor ensinava.

⁴¹ No original: “A common, though by no means unproblematic, argument in critical work is that awareness is an initial step in the process of change”.

Essa crítica pode ter reverberado as suas perspectivas de ensino, hoje, como professora em pré-serviço, sinalizando para uma prática de ensino diferente daquela que desaprovou.

Apesar de ter considerado outras áreas, como a antropologia, a licenciatura em Letras chamou sua atenção porque percebeu a importância de superar sua timidez para se tornar uma professora e romper com a perspectiva colonial de ensino. Essas reflexões ocorreram durante o curso na universidade, quando descobriu que era necessário interromper o ciclo de violência na sociedade contra profissionais de licenciatura tímidos. Em suas palavras:

“Sempre tive em mente que o professor não deve ser tímido, até porque está ali na frente, com diversos olhinhos focados nessa imagem no centro, a mudança dessa perspectiva colonial veio na universidade. Entrei em Letras sabendo que, além das dificuldades que teria sobre o ensino de uma língua adicional na rede pública, eu teria que lutar contra minha própria timidez” (Tainá).

A quebra da perspectiva colonial de que o professor era o centro da sala de aula ocorreu na universidade e a fez lutar contra a sua própria timidez. Em suas palavras: *“Hoje sei que existem professores tímidos, e que faço parte orgulhosamente dessa pluralidade de profissionais da educação que buscam romper esse ciclo violento na nossa sociedade”.*

Já Cauã revela que a motivação para abraçar a profissão de professor de língua inglesa não foi um motivo "mágico" ou vocacional que o acompanhou desde o berço, mas sim uma descoberta gradual baseada no interesse pela linguagem e pela curiosidade em relação à língua inglesa. Assim, sua opção pela profissão teve a influência de professores importantes de sua formação básica, embora não tenha sido influenciado diretamente por professores de inglês, o mérito é de outros professores que despertaram nele o interesse pelas linguagens em geral, o que o levou a seguir o curso de Letras.

3.1.5 O ensino contextualizado e centrado no aluno

Pergunta 5: Nas observações de estágio, ambos se mostram preocupados com o ensino contextualizado, que ouve o aluno, o coloca no centro. O que o(a) leva a pensar sua prática dessa forma?

“Minha formação em projetos na universidade sempre foi voltada para a colaboratividade e aprendizagem ativa dos alunos. O aluno não é um banco, ele deve fazer parte desse processo de forma autônoma e ativa e que está em alinhamento com a sua comunidade (família, escola, bairro, cidade, etc). O ensino contextualizado produz um aprendizado mais significativo” (Cauã).

“Eu vejo os discentes como protagonistas, e devem ser, pois existem muitas possibilidades numa sala de aula e o meu conhecimento jamais será o superior. Infelizmente (ou felizmente) foram essas experiências como estudante da rede pública e como estagiária da rede pública que me fizeram ter essa visão mais humanizada dos discentes e até mesmo de mim, como professor.” (Tainá).

O primeiro participante que respondeu ao questionamento, Cauã, fala que sua formação na universidade, sempre se voltou ao trabalho colaborativo e ao aprendizado ativo dos alunos. Para ele, o aluno não é visto apenas como um mero receptor de informações; é visto como um participante ativo do processo educativo. A ideia de que o aluno deve fazer parte do processo de forma autônoma e ativa, em consonância com sua comunidade, família, escola, bairro, cidade, etc, é destacada. Acredita que o ensino contextualizado, aquele que considera o contexto social e cultural dos alunos, leva a um aprendizado mais significativo.

Tainá traz um discurso que rejeita a ideia de que o professor tem autoridade e os alunos são passivos. O que está em consonância com a resposta anterior do seu colega participante Cauã. Os alunos também são vistos pela participante como os principais protagonistas do processo educativo. Reconhece que o conhecimento dos professores não é superior ao dos alunos e que uma sala de aula oferece uma gama de oportunidades. Experiências anteriores como estudante e estagiária da rede pública foram essenciais para desenvolver nela uma visão humanizada dos alunos e dos professores. As discussões na universidade fortaleceram a vontade dela de estar na sala de aula e de enfrentar os desafios com um olhar mais atento, encorajar o pensamento crítico e demonstrar aos alunos que, mesmo estando na região Norte do país, eles podem aprender a língua inglesa porque há pessoas compartilhando conhecimento nessa área aqui, na Amazônia. Em suas palavras,

As discussões acerca disso, na universidade, serviram para amplificar a minha vontade de estar ali e aceitar esse desafio que é uma sala de aula, com olhar mais atento, estimular o pensamento crítico, mostrar que podem aprender a língua inglesa aqui do Norte mesmo, porque aqui tem gente compartilhando os saberes do Inglês (Tainá).

Nesse sentido advoga Rajagopalan, ao reconhecer isso, estamos apenas levando a sério a tese de que a linguagem é envolvente. Isso, por sua vez, significa que todo olhar é um olhar a partir de algum lugar sócio-historicamente marcado, e como tal atravessado por conotações ideológicas (Rajagopalan, 2007, p. 19).

Nas respostas dadas, tanto a participação ativa dos alunos quanto a percepção de que eles são sujeitos do processo educativo são ideias valorizadas pelos dois participantes. Além de que, o discurso proferido por ambos ressalta a importância das experiências que tiveram, tanto como estudantes, quanto como estagiários, e como elas afetaram suas perspectivas como futuros professores. É notável um desejo de promover uma educação mais humanizada e inclusiva, de forma a valorizar o conhecimento local.

Nesse mesmo sentido, Hooks (1994) defende a importância de um ensino que vá além da mera transmissão de informações, incentivando a participação ativa dos estudantes, promovendo diálogos abertos e encorajando o pensamento crítico. Ela enfatiza a necessidade de criar espaços de aprendizado inclusivos, nos quais as vozes e experiências de todos os alunos sejam valorizadas e respeitadas.

3.1.6 Os sentimentos do professor de língua inglesa em pré-serviço

Pergunta 6: Como você se sente enquanto professor ou futuro professor de língua inglesa?

“Nos tempos que vivemos onde a formação crítica é tão atacada por setores neoliberais da nossa sociedade, apesar da apreensão e da constante sensação de vivermos na sociedade distópica do livro 1984, e de estarmos sendo vigiados pelo “big brother”, me sinto esperançoso. Porque a esperança é um sentimento revolucionário” (Cauã).

“É cansativo, nunca me sinto pronta, mas ao mesmo tempo, muito satisfatório. Eu gosto de dar aulas, gosto de ter aquele contato com os discentes, deixar a timidez ali de lado um pouco para ter uma comunicação mais assertiva e dialogar com conhecimento do outro também, ensinar a partir do conhecimento que eles têm, por isso acho tão importante o discente como protagonista” (Tainá).

O primeiro participante, Cauã, expressa esperança e otimismo, apesar das dificuldades e dos desafios que a sociedade moderna enfrenta. Ele faz referência ao ataque de setores neoliberais da sociedade à formação crítica e faz referência ao livro "1984", que apresenta uma distopia e uma sensação de vigilância constante pelo "Big Brother". Mas o sentimento mais predominante é o de esperança, também conhecido pelos teóricos críticos de ensino como um verbo de ação: esperar (Freire, 2011). Aqui, acho interessante expor sua resposta na íntegra:

Nos tempos em que vivemos, onde a formação crítica é tão atacada por setores neoliberais da nossa sociedade, apesar da apreensão e da constante sensação de vivermos na sociedade distópica do livro 1984, e de estarmos sendo vigiados pelo “big brother”, me sinto esperançoso. Porque a esperança é um sentimento revolucionário. E como diz a artista Rita Von Huntz “Ser verdadeiramente radical é tornar a esperança mais possível do que o desespero convincente” (Cauã).

A resposta da participante Tainá revela posicionamentos de sentidos antagônicos similares ao de Cauã: *“É cansativo, nunca me sinto pronta, mas ao mesmo tempo, muito satisfatório”*, ensinar a partir dos conhecimentos que o discente traz, apesar das dificuldades e dos desafios enfrentados por um professor. Para Tainá, há sempre um esforço para superar a timidez e estabelecer uma comunicação eficaz com os alunos. Ela reconhece a importância do debate e valoriza o conhecimento prévio dos alunos. Seu discurso mostra um compromisso com a formação crítica e a luta por uma educação transformadora. Afinal, conforme Rajagopalan *“... trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social”* (Rajagopalan, 2007, p. 18).

Os discursos enfatizam a importância da esperança como um impulso para a transformação social. Faz uso da citação do professor artista Rita Von Huntz, para dizer que é necessário tornar a esperança mais viável do que o desespero promovido na sociedade pelos ataques dos setores neoliberais. E Tainá, apesar de reconhecer que é cansativo lecionar por nunca se sentir totalmente preparada, deixa claro haver também satisfação em lecionar.

3.1.7 O estágio e as tensões percebidas

Pergunta 7: O que chamou a atenção de vocês nos ambientes escolares que frequentaram durante o estágio? O que sentiram? Sentiu alguma tensão entre professor x aluno, o que isso te fez sentir?

“Acho que a desmotivação da maioria dos alunos já se tornou banal. Na maioria dos relatos de estagiários sobre o estágio sempre se aborda essa questão” (Cauã).

“Acredito que é difícil os discentes passarem de uma turma, na qual um professor que não liga para o ensino que está oferecendo e pouco se interessa por como está acontecendo essa aprendizagem, para uma turma na qual o professor enxerga esse discente e tem a sensibilidade para a educação, é um choque, e percebi que dá muito trabalho tentar encaixar uma nova maneira de dar a aula, sem ser aquela robotizada” (Tainá).

Podemos ver como o participante Cauã que primeiro respondeu essa questão foi sucinto e objetivo ao apontar a desmotivação da maioria dos alunos como banal. Já o relato da outra participante, Tainá, foi mais minuciosa e enfatizou o problema da falta de familiaridade e de afinidade dos alunos com a língua inglesa, ressaltando que a produtividade mínima de uma aula depende da abordagem pedagógica do professor. Enquanto alguns tentam e conseguem nem que seja o mínimo, outros sequer tentam e apenas reproduzem discursos que não seguem. Tainá considera que seja difícil para os estudantes mudarem de uma aula com um professor desinteressado, para uma com um professor comprometido com a educação, é um “choque”, segundo ela. Além disso, a participante estagiária enfatizou a dificuldade de implementar uma nova abordagem de ensino que não seja a automatizada e reconheceu que “dá muito trabalho” implementar o processo de ensino diferenciado.

Fazendo a análise, as respostas mostram como os participantes da pesquisa percebem a desmotivação dos alunos e quanto o professor é importante para fazer com que os alunos aprendam inglês. Existe uma preocupação em superar uma abordagem robotizada do ensino e encontrar uma maneira de dar aula mais envolvente e significativa. Destacam a dificuldade de mudar de um ambiente desfavorável para um ambiente mais estimulante, onde o professor está dedicado e atento à educação. Embora possa ser um desafio para os alunos e para o professor, essa transição requer muito trabalho do professor, o que ambos participantes da pesquisa, Tainá e Cauã, parecem estar dispostos a cumprir.

3.1.8 A abordagem didática dos professores durante o estágio

Pergunta 8: O que chamou sua atenção quanto à abordagem didática de ensino de língua inglesa do professor da turma? Algum sentimento apareceu?

“É difícil falar sobre abordagem didática quando quase não há, ou talvez não se deva chamar de abordagem didática. Eu acho que o que mais me chamou atenção foi a forma encontrada de ensino através da ameaça e do medo. Acredito que talvez o problema esteja na formação do professor” (Cauã).

“Apareceu nas aulas que acompanhei de uma professora, pois nunca tinha visto a teoria andar de mãos dadas com a prática, claro que não era 100% perfeito, entretanto (sic) existia aquela faísca, a tentativa de construção de aula dos discentes com os discentes, e o quão difícil é essa prática resistir dentro de um sistema que busca exatamente o oposto. Foi emocionante (sic), era algo que só vi em algumas disciplinas da universidade mesmo” (Tainá).

A falta de uma boa abordagem didática do professor é destacada na primeira resposta do participante Cauã. Nela, ele observa que o método de ensino usado durante suas observações de estágio era baseado em ameaças e medo, o que indica um caminho ineficaz e

potencialmente prejudicial para o processo de aprendizagem dos alunos. Cauã também aponta a questão da formação dos professores como uma possível causa dessa abordagem didática problemática.

A participante Tainá mencionou de forma positiva a abordagem didática da professora que acompanhou durante o estágio. Ressaltou que se tratou de uma didática emocionante e constatou assim que a teoria é aplicável, “nunca tinha visto a teoria andar de mãos dadas com a prática”. Enfatizou ainda a importância de os alunos construírem uma aula juntos, o que criou um ambiente mais interativo. No entanto, reconheceu os desafios dessa prática dentro de um sistema que tende a buscar o oposto, o que causa sentimentos de desafio e resistência: “*Foi emocionante, era algo que só vi em algumas disciplinas da universidade mesmo*”.

Ambas respostas mostram que os participantes consideram que o método didático é importante no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. A primeira resposta destaca a falta de uma abordagem adequada e seus efeitos negativos, enquanto a segunda resposta ressalta uma abordagem positiva, reconhecendo o quão necessária e eficaz é uma abordagem mais participativa e integrada entre teoria e prática. Na primeira resposta, os sentimentos mencionados eram preocupação e desapontamento; na segunda resposta, foram emoções positivas de satisfação e consciência da importância da prática desafiadora que é ensinar língua adicional.

3.1.9 O ensino de língua inglesa na Amazônia

Pergunta 9: Como você percebe o ensino de Língua Inglesa na Amazônia e como você pode sugerir práticas pedagógicas que tragam melhorias para esse ensino?

“Ainda é precário. Precisamos de formação contínua, de trabalho colaborativo. As bases da formação inicial também precisam ser reforçadas” (Cauã).

“Percebo, pelo que já vi, de uma maneira muito presa ao livro didático, ao quadro, ao caderno, às provas. O pensamento crítico se encaixa onde? O livro didático que vem não é preparado para fazer o discente pensar, e sim reproduzir. Minha sugestão é só uma: aprender. O professor não pode deixar de se informar, de estar em constante contato com outros métodos de ensino, apesar de entender que falta tempo devido às cargas horárias exacerbadas dificultam para uma formação continuada. No mais, aprender a olhar para si, e se questionar: a minha metodologia é para quem e por quê?” (Tainá).

Na resposta há a percepção de que o ensino de língua adicional inglesa na Amazônia ainda é precário. Cauã ressalta que os professores da Amazônia devem receber formação contínua com um ensino voltado para uma prática colaborativa. Claramente, é dito na resposta

que fortalecer as bases da formação inicial dos professores é fundamental para melhorar a qualidade do ensino na Amazônia. Nota-se na resposta dada, a crítica perspicaz de um aluno em formação sobre seu próprio processo de formação e dos seus pares. Tainá, a segunda participante, observa na sua resposta que o ensino de Língua Inglesa na região está muito concentrado no uso de livros didáticos, quadros, cadernos e provas, mas pouco focado no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. A participante então sugere que, apesar da carga horária excessiva que limita a formação continuada, os professores devem continuar se informando e se familiarizando com outros métodos de ensino: *“O professor não pode deixar de se informar, de estar em constante contato com outros métodos de ensino, apesar de entender que falta tempo devido às cargas horárias exacerbadas dificultam para uma formação continuada”*. A participante aborda ainda a importância da prática da reflexão sobre suas próprias metodologias, pensar para quem está ensinando e o porquê de se estar ensinando inglês na Amazônia. *“Essa autocrítica é um elemento crucial do trabalho crítico”*⁴², segundo Pennycook (1999, p. 345).

Ambas respostas indicam que os professores em pré-serviço consultados concordam que o ensino de Língua Inglesa na Amazônia precisa ser melhorado. A primeira resposta enfatiza o valor da formação contínua dos professores. A segunda resposta não só sugere a importância da formação contínua, mas também ressalta a relevância de diversificar as abordagens pedagógicas que encorajem os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico. Como afirma Hooks:

Com todas as suas limitações, a sala de aula continua sendo um lugar de possibilidades. E, nesse campo de possibilidades, nós [professores/as] temos a chance de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos/as e de nossos/ as colegas uma abertura de espírito e de coração que nos permita encarar a realidade, imaginando, coletivamente, caminhos para nos mover além das fronteiras, para transgredir (Hooks, 1994, p. 207, tradução livre).

Tainá ainda sugere como ponto crucial para a melhoria do ensino de língua inglesa na Amazônia que os professores se mantenham motivados a aprender, a buscar continuamente novos métodos de ensino que garantam que crianças de origens menos privilegiadas tenham acesso a ferramentas linguísticas e culturais poderosas (Pennycook, 1999, p. 338).

Essas foram as estratégias de práticas pedagógicas e ações sugeridas pelos participantes da pesquisa que visam melhorar o ensino de Língua Inglesa na região amazônica.

⁴² Do original: Such self-criticism is a crucial element of critical work (Pennycook, 1999, p. 345).

3.1.10 As emoções dos professores em pré-serviço e a prática docente na Amazônia

Pergunta 10: Qual o sentimento que deve mover as ações de um professor de Língua Inglesa na Amazônia? Você vê distinção em praticar docência na Amazônia e fora dela?

“Acho que isso é bem subjetivo para cada professor. Mas o que move as minhas ações como professor é a mudança social que podemos trazer com a nossa prática. É difícil, não é fácil trazer isso para uma aula de inglês, mas a gente tenta” (Cauã).

“(...) um professor de Língua Inglesa na Amazônia. Isso aqui diz muito, se isso não for o suficiente para instigar o educador a continuar em busca dessa educação libertadora, talvez mencionar que os profissionais do Norte também precisam abraçar essa criticidade e questionar: por que não aqui no Norte? Somos inferiores? O que o inglês norte-americano ou britânico teria de tão superior que tornaria impossível de me fazer lecionar o inglês (born and raised no Norte) numa escola da periferia de Santarém? Nunca pratiquei a docência fora da Amazônia, mas acredito que se trata de um olhar colonial, no qual, os sudestinos/sulistas são mais capazes do que os nortistas, tal como o inglês britânico e norte-americano serem o mais correto? A questão é bem ampla, mas irei focar na prática: eu aperfeiçoei um conhecimento que já tinha para outra língua e o que devo fazer com ele agora? Há uma distinção, claro, tem muitos olhares que não acham que possa sair conhecimento daqui, apenas os de fora podem trazer para cá, como se não tivéssemos (sic) como pensar sem eles” (Tainá).

O professor deve estar motivado a realizar mudanças sociais por meio de sua prática educacional, como demonstra a resposta do primeiro participante Cauã: *“Mas o que move as minhas ações como professor é a mudança social que podemos trazer com a nossa prática”*. Embora reconheça que é difícil implementar essa perspectiva nas aulas de inglês, ele enfatiza a importância de tentar. No entanto,

Trabalho que visa tornar as pessoas mais conscientes de sua própria opressão pode muitas vezes ser pessimista e paternalista, especialmente se for apenas uma tentativa de cima para baixo para deixar as pessoas verem como são oprimidas. É esta posição de pregação da pedagogia emancipatória modernista, que alguns escritores e educadores críticos parecem defender, que muitos outros professores, alunos e leitores vieram a rejeitar (Pennycook, 1999, p. 336, tradução livre).⁴³

Na segunda resposta, a participante da pesquisa Tainá, questiona a noção de inferioridade e a perspectiva colonial sobre o ensino de inglês na Amazônia, dando ênfase à importância da própria localização geográfica na região. Ela coloca em discussão a ideia de que

⁴³Do original: Work that aims to make people more aware of their own oppression can often be pessimistic and patronizing, especially if it is only a top-down attempt to get people to see how they are oppressed. It is this stance of preacherly modernist-emancipatory pedagogy, which some critical writers and educators seem to advocate, that many other teachers, students, and readers have come to reject (Pennycook, 1999, p.336).

apenas o inglês britânico ou norte-americano sejam as formas “corretas” de praticar a língua inglesa em contraposição às diferentes variedades linguísticas regionais que se têm na Amazônia.

Em um tom de reflexão, a participante fala sobre seu conhecimento em língua inglesa e como aplicá-lo em seu contexto local. Assim, Tainá dá ênfase à importância do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual na região Norte do país, questionando a crença de que o único conhecimento válido é aquele que é obtido de fontes externas. Embora não tenha fornecido uma resposta direta, a participante destacou as reflexões e questões que surgem ao discutir esse assunto, demonstrando seu compromisso com a prática reflexiva do processo de ensino e aprendizagem de língua adicional. Sua resposta salientou a importância de valorizar os conhecimentos locais, combater a mentalidade colonial e buscar uma educação crítica e emancipadora na Amazônia. Conforme Hyslop-Margison (2006), ao abordar o trabalho *The Abandoned Generation: Democracy Beyond the Culture of Fear*, de Henry A. Giroux:

O papel da educação em democracias saudáveis e significativas inclui o questionamento irrestrito das políticas e ações governamentais. Giroux enfatiza esse ponto argumentando que suprimir uma cultura educacional do questionamento e a dissensão política é contrário aos princípios mais básicos de uma democracia efetiva, dependendo em grande parte de um sistema educacional que estimule o diálogo, a crítica, à oposição, o social e a justiça⁴⁴ (Hyslop-Margison, 2006, p. 113).

3.1.11 O desafio de ser professor na Amazônia

Pergunta 11: O que imobiliza o professor de língua inglesa na Amazônia? Quais seus desafios?

“Professores precisam de uma boa formação inicial e não só isso, eles precisam de formação continuada. Professores precisam de apoio pedagógico. Existem muitos desafios, e quem é professor já está cansado de listá-los. São questões relacionadas à infraestrutura das escolas, às ferramentas de ensino, às relações sociais no ambiente escolar, à desmotivação, ao cansaço, entre outros” (Cauã).

⁴⁴ Do original: The role of education within healthy, meaningful democracies includes the unrestrained questioning of government policies and actions. Giroux emphasizes this point by arguing that suppressing an educational culture of intellectual questioning and political dissent is contrary to the most basic principles of an effective democracy, largely dependent on an education system that encourages dialogue, critique, opposition and social justice (Hyslop-Margison, 2006, p. 113).

“Primeiramente, ver esse título de “professor de língua inglesa na Amazônia” como algo positivo, para impulsionar. Ademais, rever suas práticas, suas crenças sobre o que é o ensino de uma língua adicional (sic), refletir para quem está dando aula. É um processo de se reconhecer enquanto educador, algo interno, para então partir para as lutas externas que surgem diariamente na vida de um professor, seja por salário, tempo, turmas numerosas ou falta de apoio por parte da escola” (Maria).

Embora ambas respostas apontem para os desafios do professor de língua inglesa na Amazônia, os participantes o fazem de maneiras diferentes. A primeira resposta, de Cauã, salienta e reforça o valor da formação inicial e continuada dos professores, além da necessidade do apoio pedagógico aos professores em atuação. Em seguida, ele enumera vários problemas, incluindo a infraestrutura das escolas, o cansaço, as ferramentas de ensino, as relações no ambiente escolar e a falta de motivação dos professores como outros desafios enfrentados pelo professor de língua inglesa na Amazônia. Questões básicas como as de infraestrutura e ferramentas de trabalho ainda são grandes percalços na rotina do professor na Amazônia, mas por quê? Nesse sentido, defende Pennycook que:

Uma abordagem crítica que pretende apenas emancipar as pessoas através de uma maior consciência de suas condições é ao mesmo tempo arrogante e fadado à falha. Como sugere a discussão sobre engajamento na seção anterior, um caminho mais plausível é através de um engajamento crítico com vontades, desejos e histórias das pessoas, ou seja, uma forma de pensar que ele constantemente leva a pessoa a questionar, em vez de pontificar (Pennycook, 1999, p. 343)⁴⁵.

A resposta da segunda participante é mais introspectiva. Ela propõe que o título de "professor de língua inglesa na Amazônia" deve ser visto positivamente para promover o educador. Ela também ressaltou a importância de revisar as crenças e práticas de ensino de língua adicional, pensar sobre para quem está dando aula e reconhecer-se como educadores. Essa resposta enfatiza que o professor precisa de um processo interno de autoconhecimento e transformação, de autoconfiança, antes de lidar com os desafios externos como salário, tempo, turmas numerosas e falta de apoio por parte da escola.

⁴⁵Do original: There is a problem if critical theory only offers a rationalist account of social conditions that is supposed to supplant a possibly irrationalist account (an understanding obscured by ideology). A critical approach that claims only to emancipate people through a greater awareness of their conditions is both arrogant and doomed to failure. As the discussion of engagement in the previous section suggests, a more plausible way forward is through a critical engagement with people's wishes, desires, and histories, that is, a way of thinking that pushes one constantly to question rather than to pontificate.

Ambas respostas trazem a consciência dos participantes quanto à importância de enfrentar os obstáculos e trabalhar para melhorar o ensino de inglês na Amazônia. A primeira resposta salienta a importância da formação contínua e do apoio educacional, “*Professores precisam de uma boa formação inicial e não só isso, eles precisam de formação continuada*”, enquanto a segunda resposta ressalta a importância da reflexão interna e do reconhecimento do papel do professor como transformador, “*Ademais, rever suas práticas, suas crenças sobre o que é o ensino de uma língua adicional (sic), refletir para quem está dando aula*”. Ambos os pontos de vista são complementares e podem contribuir para uma postura de ensino de inglês mais completa e eficaz na região.

3.1.12 A formação do professor de inglês na Amazônia

Pergunta 12: O curso de formação te orientou ou induziu de alguma maneira a tomar essa postura de ensino mais crítico que decidiu levar pra tuas práticas pedagógicas?

“Lá (na universidade) nós temos a introdução, depois cabe ao discente buscar se aprofundar e trazer essa postura para a sua prática” (Cauã).

“A Universidade teve um papel importante durante esse meu entendimento enquanto sujeito e professora, algumas falas te marcam mais, não tem como esquecer que meu sotaque é a minha identidade. Para que eu vou querer imitar o inglês de um nativo para me entender como fluente em língua inglesa sendo que eu tenho o meu conhecimento, sotaque, cultura, expectativas? Por que iria trazer apenas os conhecimentos lá de fora para embasar a minha aula sendo que eu tenho pesquisadores aqui no Norte fazendo trabalhos incríveis e dignos de serem citados na minha sala? Fora os diversos que existem no Brasil. Eu preciso buscar conhecimento lá fora para eu me perceber enfim como uma educadora? A minha fala não é de rejeição aos conhecimentos norte- americanos ou britânicos, mas é de entendimento que eles não são o centro, e para entender isso é difícil, a desconstrução dessa educação imposta é libertadora, quando entendemos que estamos rodeados de pensamentos que querem nos deixar em uma caixinha por ser do Norte e falantes da língua inglesa, como se fosse impossível. Agradeço muito pelo meu curso, que tem lá os seus problemas, mas sobre a prática e o pensamento crítico... tive muitas referências” (Tainá).

As respostas mostram como é importante valorizar a identidade, o conhecimento local e a identidade de falantes de inglês como língua adicional. O discurso de Tainá aponta a importância de reconhecer e acolher a individualidade dos alunos para permitir que eles obtenham mais informações e tragam seus pontos de vista para a sala de aula. Há uma ênfase na autonomia do aluno em construir seu conhecimento e estruturar sua própria postura e relação ao seu processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

A resposta da participante também coloca em evidência o reconhecimento e a importância da educação superior no processo de formação da identidade de professor de língua inglesa e de sujeito. É reforçando que o sotaque é um elemento idiossincrático da identidade de um povo e não deve ser negado para reproduzir os sotaques nativos dos falantes estrangeiros *“Para que eu vou querer imitar o inglês de um nativo para me entender como fluente em língua inglesa sendo que eu tenho o meu conhecimento, sotaque, cultura, expectativas?”*. Soma-se a isso a valorização da produção de conhecimento local, Tainá aponta que pesquisadores locais e brasileiros produzem trabalhos relevantes que merecem ser citados em sala de aula, o que leva a a questionar a necessidade de se basear apenas em conhecimentos de outras localidades externas.

Seu discurso rejeita uma imposição de um único ponto de vista como centro do conhecimento defendendo a descentralização desse conhecimento que gira somente em torno dos estados-unidenses e dos britânicos. Há um sentimento de rejeição em Tainá quanto à educação que tenta limitar a visão dos professores e alunos da região Norte como falantes de língua inglesa, como se fosse impossível nosso aprendizado *“a desconstrução dessa educação imposta é libertadora”*. Há nela também um sentimento de gratidão em relação à universidade, na qual a participante finaliza seu curso de Letras Português/Inglês, evidenciando o reconhecimento de referências que construíram ou aprimoraram seu pensamento crítico e sua prática educativa, mesmo diante dos desafios existentes. Conforme diz Giroux, apud Hyslop-Margison (2006):

Devemos defender a educação pública e nossas universidades pela contribuição que dão “a qualidade da vida pública, lutando pelo papel crucial que [eles] desempenham na afirmação da primazia da democracia, valores acima dos interesses comerciais e fornecer aos alunos as capacidades de que precisam para a coragem cívica e cidadania crítica engajada” (Hyslop-Margison, 2006, p. 115).⁴⁶

Assim, percebe-se a relevância da reflexão crítica e a desconstrução dos padrões impostos, elementos que viabilizem uma educação mais inclusiva e contextualizada. A valorização da diversidade de vozes e conhecimentos contribui para uma prática educacional que possibilita o empoderamento dos alunos e o enaltecimento de suas identidades culturais e de seus sujeitos enquanto cidadãos críticos. No entanto, conforme diz Pennycook (1999):

⁴⁶Do original: To answer this challenge effectively, as Giroux implores, we must defend public education and our universities for the contribution they make “to the quality of public life, fighting for the crucial role [they] play in asserting the primacy of democratic values over commercial interests, and providing students with the capacities they need for civic courage and engaged critical citizenship” (p. 197).

Mas vislumbrar possibilidades de mudança requer uma maneira de pensar sobre como as pessoas podem agir de maneira diferente. A visão humanista liberal dos indivíduos como entidades completamente independentes, livres e criativas é justamente rejeitada de um ponto de vista crítico: pensamento, movimento e fala são sempre limitados de várias maneiras (Pennycook, 1999, p.335, tradução livre)⁴⁷.

3.1.13 A emoção que me move

Pergunta 13: Você acredita que há alguma relação entre a postura de ensino crítico, já percebida nos dados fornecidos por vocês, e alguma emoção específica sentida durante toda sua história de vida? Se sim, qual seria essa emoção que o/a levou a ensinar criticamente a língua inglesa na Amazônia?

“Certamente, é perceptível que a postura de ensino crítico está intrinsecamente ligada a emoções marcantes ao longo de minha trajetória como aluno e como profissional educador, nas experiências de estágio e programas de iniciação à docência. A sensação de desencanto e insatisfação experimentada durante as aulas tradicionais de língua inglesa, centradas unicamente em aspectos gramaticais, provocou um profundo anseio por uma abordagem mais envolvente e significativa. A constante repetição de conteúdos de maneira automática gerou sentimentos de desmotivação, até mesmo de perplexidade, ao questionar a falta de exploração de aspectos essenciais da língua e sua interconexão com questões culturais e de poder.

“Essas emoções, como incompreensão e até mesmo um senso de impotência diante de uma educação pouco estimulante, agiram como catalisadoras para que eu buscasse uma abordagem pedagógica transformadora (isso foi mais uma das questões que me levou para o lado decolonial do ensino de línguas). O desejo ardente de oferecer aos alunos uma experiência de aprendizado que fosse verdadeiramente enriquecedora e que os capacitasse a desenvolver uma consciência crítica em relação à língua inglesa e sua influência nas dinâmicas sociais e culturais, me levou a adotar o ensino crítico. Assim, a decisão de ensinar criticamente a língua inglesa na Amazônia está profundamente enraizada na aspiração de proporcionar uma educação que não apenas habilite linguisticamente, mas que também empodere os alunos a compreender as complexidades da língua em um contexto globalizado. A adoção dessa abordagem é alimentada pelo desejo de evitar que outros enfrentem as mesmas emoções de desinteresse e desconexão que experimentei enquanto aluno, bem como pelo compromisso de criar uma experiência educacional mais autêntica e significativa para os alunos na nossa região amazônica” (Cauã).

“A primeira foi raiva, de ter tido um ensino de língua inglesa voltado apenas para gramática, não tinha nada ali além de forma, forma e mais forma. Tudo automático, tinha vezes que eu pensava “por que ela coloca as frases para completar com verbo to be se a única coisa que vão olhar é o sujeito e o verbo que é adequado?”. Não tinha absolutamente nada que chamasse a atenção nas aulas de inglês nas escolas que

⁴⁷ Do original: But to envisage possibilities of change requires a way of thinking about how people can act differently. The liberal humanist view of individuals as completely independent, free, creative entities is rightly rejected from a critical standpoint: Thought, movement, and speech are always constrained in multiple ways. (p.335).

frequentei (todas públicas). Quando tive o privilégio de ir pra um curso de idiomas, vi que aquilo da gramática se repetia, era automático: prof copia no quadro, o discente escreve no caderno, livro com conteúdo era mais utilizado, era um método conteudista, mas se diferenciava porque era interessante ver que uma dinâmica, mínima que seja, dava vida pra aula. Na escola não tinha dinâmica, tinha comodismo talvez. A minha professora mandava a gente cantar em grupo em inglês, valendo metade da nota, a outra era prova. Eu era boa, pelo menos na escrita, falar e pior... cantar em público, nunca foi a coisa mais fácil pra mim. Então minha nota de inglês pra cantar era mais baixa do que a dos meus colegas. Não acho que seja uma ótima forma de avaliar isso de cantar: primeiro porque a música ficava no fundo, segundo que alguém poderia estar só fazendo um lip-sync, e terceiro, era pra avaliar o speaking/listening/reading?. Nunca foi explicado o motivo de a gente precisar cantar. Era muito cômodo... estar sentada ali e colocando um grupo de 5 ou 6 alunos "cantando". Qual era o ponto de cantar uma música em inglês? E avaliar o aluno pela forma como ele cantava? Me sentia em aula de canto, teatro, qualquer coisa, menos numa aula de inglês. Nem preciso dizer que aqui os tímidos não tinham muitas oportunidades. Não estou dizendo que sou contra o uso de músicas para o ensino da língua inglesa, mas no meu caso, não tinha ensino nesse caso, não tinha nada, só cantar, a gente refletia sobre a língua? Nunca. Isso, ao meu ver, era aula de um profissional da educação que sequer olha para seus discentes, nem todas as dinâmicas vão abarcar todos os discentes, o que é normal, mas um professor que NUNCA reflete sobre sua prática de ensino me faz sentir uma tristeza profunda. Se eu dependesse do ensino de língua inglesa ofertado pelas minhas escolas pra GOSTAR dessa língua, eu certamente não estaria no meu curso da universidade. Em segundo lugar, um sentimento de justiça mesmo, do tipo que me fazia questionar se era SÓ isso mesmo que dava pra fazer. Por que nas aulas de literatura a gente refletia o uso do português? A gente nunca lia nada nas aulas de inglês a não ser frases ALEATÓRIAS que eram colocadas no quadro. Me questionava também se era pelo número volumoso de pessoas na sala, mas ainda assim, na minha cabeça dava pra fazer algo melhor do que isso. Mas pra mudar esse tipo de coisa é necessário pensar, olhar os discentes, não acho que todo mundo tenha essa disposição. Do 9º ano até o final do ensino médio, a obtenção de metade da nota vinha de música.

Dizem que o que te faz entrar num curso de licenciatura é um professor que te inspirou tanto que fez isso acontecer. No meu caso, é totalmente o oposto. Acredito MUITO na educação e a língua inglesa é algo que eu tenho comigo desde muito nova. Decidi unir a minha revolta com o ensino público de língua inglesa que vivenciei com esse desejo de mudança, de fazer algo melhor, de ensinar com criticidade a língua inglesa. Não é só forma, não pode ser só isso (Tainá).

Cauã começa relatando sua própria experiência como aluno e, mais tarde, como educador. Ele destaca o impacto significativo de suas emoções ao longo de sua carreira, destacando como seus avanços e programas de iniciação à docência moldaram sua perspectiva sobre o ensino. Ele fala sobre os sentimentos de perplexidade, desmotivação, insatisfação e desencanto, impotência que surgiram ao observar a repetição mecânica de conteúdos sem interconectividade com as questões culturais e de poder que a língua envolve. Sentimentos difíceis que catalisaram sua busca por uma abordagem pedagógica transformadora e decolonial para o ensino de línguas.

“O desejo ardente de oferecer aos alunos uma experiência de aprendizado que fosse verdadeiramente enriquecedora e que os capacitasse a desenvolver uma

consciência crítica em relação à língua inglesa e sua influência nas dinâmicas sociais e culturais, me levou a adotar o ensino crítico”. (Cauã).

Ele escolheu o ensino crítico porque queria dar aos alunos uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa que os ajudasse a desenvolver uma consciência crítica.

Cauã explica sua motivação para a implementação do ensino crítico, destacando a necessidade de capacitar os alunos não apenas em suas habilidades linguísticas, mas também em sua compreensão das consequências sociais e culturais da utilização da língua inglesa em um mundo globalizado. Em seu discurso, ele se compromete a oferecer uma experiência educacional mais relevante para a região amazônica, com o objetivo de evitar que outras pessoas experimentem as mesmas emoções ruins, de desinteresse e de desconexão, que ele sentiu.

Tainá ressalta sua insatisfação com o ensino de língua inglesa que recebeu, tanto nas escolas públicas quanto em um curso de idiomas. A principal crítica feita é em relação à abordagem centrada apenas na gramática, com aulas mecânicas e desprovidas de elementos atrativos e dinâmicos. Ela menciona que as aulas eram focadas em completar frases com o verbo "to be", sem um propósito claro além de verificar a concordância sujeito-verbo.

Fora da escola pública, ao mencionar o curso de idiomas que frequentou, a participante ainda destaca que, embora houvesse algum conteúdo no livro, a dinâmica das aulas continuava sendo automatizada, algo parecido com o que acontecia na escola pública. Tainá faz uma crítica à metodologia de ensino quando relata que a professora exigia que os alunos cantassem em grupo em inglês e suas dificuldades em cantar em público e questiona a validade dessa prática como forma de avaliação, pois a música era apenas um pano de fundo e a qualidade do canto não refletia necessariamente as habilidades de fala, audição ou leitura em inglês. Ela faz um comparativo: diz que sentia que as aulas se assemelhavam mais a aulas de canto ou teatro do que a aulas de inglês propriamente ditas.

Outrossim, a participante critica a falta de reflexão por parte dos professores sobre suas práticas de ensino. Segundo ela, algumas dinâmicas não contemplam todos os alunos, e o problema reside na falta de um olhar crítico e na ausência de reflexão por parte do professor. Essa falta de engajamento por parte dos professores e a superficialidade das atividades ministradas causam uma profunda tristeza na participante, que sente que o ensino de língua inglesa oferecido nas escolas não despertaria seu interesse pela língua se ele dependesse exclusivamente disso.

Em seguida, Tainá aprofunda sua crítica à metodologia de ensino destacando a falta de reflexão sobre a língua inglesa nas aulas de literatura, por exemplo. Enquanto nas aulas de

português havia uma análise do uso da língua, nas aulas de inglês ela afirma que apenas frases aleatórias eram apresentadas no quadro, sem uma abordagem mais aprofundada. Levanta a questão que talvez a ausência de reflexão sobre as metodologias de ensino se deva ao grande número de alunos na sala, mas mesmo assim acredita que ainda seria possível oferecer um ensino mais significativo.

A participante menciona ainda que, apesar de não ter sido inspirada por um professor a entrar em um curso de licenciatura, acredita profundamente na educação e vê a língua inglesa como uma parte importante de sua vida. Ela expressa o desejo de mudar essa realidade e de ensinar a língua inglesa de forma mais crítica, enfatizando que o ensino não deve se limitar apenas à forma gramatical, mas deve ir além. Essa parte da resposta de Tainá se direciona ao mesmo sentido do que diz Rajagopalan:

A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (Rajagopalan, 2007, p. 16).

A resposta de Tainá relaciona os sentimentos de insatisfação, tristeza e desejo de mudança à sua perspectiva crítica de ensino, vislumbrada por meio desta pesquisa. Deixa claro seu distanciamento, como futura professora, da reprodução do ensino de língua inglesa que recebeu, ao evidenciar nele a falta de dinamismo, reflexão e criticidade nas aulas. Tainá destaca a importância de uma abordagem de ensino mais significativa, que vá além da gramática e proporcione uma aprendizagem mais envolvente e reflexiva para os estudantes de língua adicional na Amazônia.

A resposta de Cauã caminha na mesma direção, pois mostra claramente uma mudança de atitude de desânimo e desaprovação para uma dedicação ativa a fornecer aos alunos uma educação mais significativa e empoderadora, especialmente no contexto regional da região amazônica.

3.2 As categorias de análise

A análise dos dados utilizando as ferramentas já mencionadas nos permitiu extrair quatro categorias das unidades levantadas, as quais foram agrupadas em: 3.2.1) identidade e

escolha de carreira; 3.2.2) ensino e aprendizado; 3.2.3) experiências de *bullying* e/ou exclusão e 3.2.4) desafios e superação de adversidades.

3.2.1 Identidade e Escolha de Carreira

Ambos abordam a categoria de identidade, explorando como suas escolhas de carreira estão intrinsecamente ligadas à sua identidade pessoal. Tainá fala sobre escolher um caminho diferente do esperado, enquanto Cauã destaca como sua identidade e orientação sexual influenciaram suas decisões.

Muito tempo depois, abandonei um curso de E-Learning após um ano - como eu disse antes, eu costumava desistir de algumas missões na minha vida; e então comecei o mesmo curso na UFOPA. Meus professores do ensino médio esperavam que eu estudasse Direito. Segundo eles, eu tinha "aquela coisa" de advogado. No entanto, eu também não estava preparado para estudar o curso de graduação em TEFL (Tainá).

Na universidade continuei uma jornada de desconstrução de uma ideologia perversa que me guiou quase que a vida toda. Me empoderei do que sou e aceitei que eu não mudaria por nada e por ninguém. Mas também aceitei que teria que fazer o dobro do que uma pessoa "regular" tinha de fazer para ser aceito em certos locais, principalmente, pensando agora em um contexto profissional" (Cauã).

3.2.2 Ensino e Aprendizado

Ambas as narrativas tratam de ensino e aprendizado. Com Tainá enfatizando a importância de abordagens mais inclusivas e afetivas na sala de aula, e Cauã mencionando seu desejo de ser professor e oferecer abordagens de ensino mais decolonizadoras.

Se eu trabalho com possibilidades e mostro-as aos meus alunos, eu crio um vínculo, demonstro que não há essa forma autoritária de ensino na minha sala de aula, e que as opiniões deles contam tanto quanto as minhas. We should respect each other. A afetividade em sala de aula deve existir, se o meu aluno não está apreendendo o conteúdo de uma maneira, existem outras (Tainá).

... consegui um emprego em um cursinho de inglês onde pratico a decolonialidade do ensino de línguas na medida do possível, já que é bem complicado desconstruir certas colonialidades do pensamento, ainda mais em um curso particular onde o próprio marketing se vale de discursos coloniais para obter lucros (Cauã).

3.2.3 Experiências de Bullying e/ou Exclusão

Tanto Tainá quanto Cauã compartilham experiências de bullying e exclusão em suas histórias, destacando como essas experiências moldaram sua autoestima, identidade e jornadas de superação.

“... ainda com pouca idade, comecei a ser chamado de gay na escola, sem ao menos saber o que isso significava. Eu negava sem saber, pois, pelo tom das acusações aquilo era algo ruim de se ser. (...) Comecei a engordar em decorrência da ansiedade e tinha a autoestima baixa, continuei sofrendo bullying e experimentei a exclusão por parte de colegas na escola” (Cauã).

Antes, estava preocupada com meu curso se transformando em uma gaiola chamada "zona de conforto", porque não estava feliz ou não sabia que caminho tomar. Meu medo roubou minha liberdade várias vezes durante esses anos; uma vez foi difícil sair da gaiola para seguir um caminho desconhecido. Devo me lembrar todos os dias que tenho possibilidades e estou em uma casa com muitas janelas e tantas portas, então posso ver o céu, os pássaros voando, a chuva, vejo tudo através dessas janelas; posso escolher sair se quiser, mas ainda não é o momento (Tainá).

3.2.4 Desafios e Superação de adversidades

Ambas as narrativas exploram a categoria de enfrentar desafios e superar adversidades. Tainá fala sobre superar o medo e a insegurança em relação ao curso, enquanto Cauã descreve sua jornada de desconstrução de ideologias que o oprimiam.

Um novo ciclo se iniciou e com ele uma nova oportunidade de melhorar como pessoa e de seguir caminhos diferentes do que eu estava trilhando. Essa foi até agora a melhor parte da minha vida. Na universidade eu não tinha o que esconder, podia ser eu mesmo e sem culpa, isso foi libertador. Fui acolhido por pessoas que aprendi a odiar na igreja, pessoas inocentes que eram descritas como condenadas ao inferno, pessoas mal-intencionadas” (Cauã).

Após dois anos neste curso, percebi o que Emily Dickinson quis dizer uma vez: "Eu habito a possibilidade". Anteriormente, estava preocupado com meu curso se transformando em uma gaiola chamada "zona de conforto" porque não estava feliz ou não sabia que caminho tomar. Meu medo roubou minha liberdade várias vezes durante esses anos, uma vez foi difícil deixar a gaiola para seguir um caminho desconhecido (Tainá).

Essas categorias observadas e entrecruzadas a partir dos dados gerados de Tainá e de Cauã revelam que os participantes compartilham muitos temas comuns em suas trajetórias de vida, incluindo identidade, educação, superação e a vontade de criar ambientes educativos de língua adicional mais inclusivos, afetivos e decoloniais.

Segundo suas narrativas de história de vida, ambos participantes apresentaram os mesmos ambientes estressores: escola, família e igreja. E também é possível notar que o ambiente da universidade e as relações que mantiveram nesse ambiente específico foram saudáveis e trouxeram evolução significativa, tanto no campo pessoal, quanto na postura como professores em pré-serviço de língua inglesa. Em geral, ambos demonstram-se pessoas resilientes, proativas, comprometidas consigo mesmo e com os outros ao redor.

Em geral, percebe-se uma postura de comprometimento e engajamento com o ensino crítico e decolonial da língua inglesa respondendo à principal pergunta de pesquisa deste trabalho: qual é a relação entre as emoções de professores em pré-serviço e suas perspectivas de ensino de língua adicional na Amazônia.

Os seus relatos e as suas observações se direcionaram para uma perspectiva de ensino que se distancia do ensino bancário e tradicional, pois ambos colocam o aluno como o foco do ensino e não mais o conteúdo, como o tradicionalismo didático cristalizou nas práticas pedagógicas de ensino de língua adicional inglesa.

A seguir, a fim de responder ao questionamento da pesquisa, selecionamos excertos gerados a partir de cada ferramenta utilizada para a geração de dados e procuramos associá-los a emoções de cada um dos participantes apontadas no texto.

Quadro 1 – Dados dos participantes obtidos pela ferramenta Árvore da Vida

Ferramenta Árvore da vida	
Categoria 1- Identidade e Escolha de Carreira	
Excerto de Tainá: “<i>Bullying</i>/insegurança/baixa autoestima/tristeza – músicas eram meu refúgio (comecei a gostar de músicas internacionais sem entendê-las) – lia dicionário de inglês – escola era um lugar péssimo – machismo – ninguém de confiança na escola e em casa – presenciando violência doméstica/sofrendo violência (física, psicológica) – leitura em troca de brinquedo (entre minha mãe e eu) – tentava me encaixar na escola – adolescente quieta que começou a fugir das aulas – mudança de endereço/escola – comecei um blog para desabafar – em 2008 iniciei um curso básico de Inglês (e já odiava a imposição de inglês britânico e norte- americano, crença ridícula que quase me fez acreditar que eu não conseguiria falar inglês morando no Norte) – reprovação na escola – pensamentos intrusivos – saúde mental ruim.”; Apesar dos altos e baixos, na faculdade tive o privilégio de me deparar com pessoas que me marcaram com suas falas/attitudes, além de abraçar que “my accent is my identity”, construí uma confiança na minha escrita.	Excerto de Cauã: “Influência religiosa na família - Amor maternal – Ótimo rendimento escolar – Criança conversadora – Pais trabalham fora o dia todo – Fui cuidado por babás e avós - Deixei de ser filho único – <i>Bullying</i> na escola – homofobia – insegurança – baixa autoestima – exclusão”; “Saída da Igreja – Passei no curso de Letras – Inglês na UFOPA.”
emoção: insegurança, baixa autoestima, tristeza, medo, fuga e confiança.	emoção: insegurança, baixa autoestima, exclusão.
Categoria 2 - Experiências de <i>Bullying</i> e/ou Exclusão	
Excerto de Tainá: “<i>Bullying</i>/insegurança/baixa autoestima/tristeza.”	Excerto de Cauã: “<i>Bullying</i> na escola – homofobia – insegurança – baixa autoestima – exclusão. - “Saída da Igreja”
emoção: baixa autoestima, insegurança, tristeza.	emoção: baixa autoestima, insegurança, exclusão.
Categoria 3 - Ensino e Aprendizado	
Excerto de Tainá: “– querendo mudar o mundo aqui do oeste do Pará (mais tarde entendi que o mundo, talvez, seja ambição demais, mas mudar o ensino de língua inglesa em uma sala de aula que seja, já é sim uma mudança significativa)”.	Excerto de Cauã: Primeiro emprego formal como professor de inglês – Finalização da graduação.
emoção: esperança; motivação.	emoção: conquista; alegria; motivação.
Categoria 4 - Desafios e Superação de adversidades	

Excerto de Tainá: “reprovação no ensino regular – assédio – pensamentos intrusivos frequentes – ganhei um cachorro (desde 2013 é meu melhor amigo) – presenciando violência doméstica (física, psicológica) – abandonei a escola por 1 ano – concluí o ensino médio na EJA – de 2012 à 2016 finalizei todos os módulos de curso de Língua Inglesa no SENAC (ignorando a crença de inglês britânico e norte-americano novamente, fiz do intermediário ao pós avançado) – Fiz faculdade EAD e não concluí – Passei na UFOPA em 2017 (primeira da família de 6 pessoas a entrar numa federal).	Excerto de Cauã: “Perdas na família – Desmotivação – Ansiedade – Planos para o futuro – Estágio - Primeiro emprego formal como professor de inglês – Finalização da graduação – Novos sonhos.”
emoção: tristeza; alegria; superação; conquista; orgulho.	emoção: desmotivação; tristeza; ansiedade; esperança.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados pesquisa (2023).

Quadro 2 – Dados dos participantes obtidos pela ferramenta narrativa biográfica

Narrativas biográficas	
Categoria 1- Identidade e Escolha de Carreira	
Excerto de Tainá: “Sempre fui apaixonada pela língua inglesa, desde os 11 anos, quando me conectei a uma música na rádio e nem mesmo sabia seu significado. Senti que pertencia a algum lugar naquele momento. Muito tempo depois, abandonei um curso <i>online</i> após um ano - como já disse, costumava abortar algumas missões na minha vida; e então comecei o mesmo curso na UFOPA”. “Eu queria falar inglês não por ser uma língua global, mas por finalmente entender o que Avril Lavigne ou Hayley Williams estavam falando. Era por um motivo bobo? Não, era o meu incentivo para começar a falar inglês. Óbvio que o incentivo dos meus pais para que eu aprendesse era diferente do meu, o deles era “inglês abre portas, pode ganhar mais e trabalhar fora do Brasil”, eis aí o choque deles quando falei que ia usar sim o inglês numa futura profissão, e ia fazer licenciatura em língua inglesa.”	Excerto de Cauã: “Comecei a me imaginar como professor, os prós e contras. E decidi que aquilo era algo que eu gostava. Terminei o ensino médio e não entrei logo na universidade, pensei em trabalhar primeiro, mas não deu certo. Passei um ano estudando para o vestibular, fiz a prova e passei no curso de Letras Inglês na UFOPA. Um novo ciclo se iniciou e com ele uma nova oportunidade de melhorar como pessoa e de seguir caminhos diferentes do que eu estava trilhando. Essa foi a melhor parte da minha vida. Na universidade eu não tinha o que esconder, podia ser eu mesmo e sem culpa, isso foi libertador. Fui acolhido por pessoas que aprendi a odiar na igreja, pessoas inocentes que eram descritas como condenadas ao inferno, pessoas mal-intencionadas.”
emoção: paixão, curiosidade, determinação.	emoção: gostar; acolhimento; conquista, esperança, empolgação, liberdade.
Categoria 2 - Experiências de <i>Bullying</i> e/ou Exclusão	
Excerto de Tainá: “Meu medo roubou minha liberdade várias vezes ao longo destes anos, uma vez foi difícil sair da gaiola para seguir um caminho desconhecido.”	Excerto de Cauã: “Comecei a engordar em decorrência da ansiedade e tinha a autoestima baixa, continuei sofrendo <i>bullying</i> e experimentei a exclusão por parte de colegas na escola.”

emoção: medo; coragem.	emoção: ansiedade, baixa autoestima, sentimento de exclusão.
Categoria 3 - Ensino e Aprendizado	
Excerto de Tainá: “Se eu trabalho com possibilidades e mostro-as aos meus alunos, eu crio um vínculo, demonstro que não há essa forma autoritária de ensino na minha sala de aula, e que as opiniões deles contam tanto quanto as minhas.”	Excerto de Cauã: “Também consegui um emprego em um cursinho de inglês onde pratico a decolonialidade do ensino de línguas na medida do possível, já que é bem complicado desconstruir certas colonialidades do pensamento, ainda mais em um curso particular onde o próprio marketing se vale de discursos coloniais para obter lucros.”
emoção: afetividade, empatia.	emoção: desejo por mudança.
Categoria 4 - Desafios e Superação de adversidades:	
Excerto de Tainá: “... em breve serei professora de inglês e nem estou pronta para isso, acabei de perceber aqui. Estou preocupada com isso, mas não vou deixar meus esforços até agora desfeitos pela minha ansiedade. Só te digo uma coisa, um estudo sobre as competências socioemocionais, isso mesmo, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, mesmo nas escolas da rede pública, e digo mais, em Santarém, vai acontecer.”	Excerto de Cauã: “Na universidade continuei uma jornada de desconstrução de uma ideologia perversa que me guiou quase que a vida toda. Me empoderei do que sou e aceitei que eu não mudaria por nada e por ninguém. Mas também aceitei que teria que fazer o dobro do que uma pessoa “regular” tinha de fazer para ser aceito em certos locais, principalmente, pensando agora em um contexto profissional.”
emoção: preocupação, ansiedade, entusiasmo.	emoção: empoderamento; aceitação; auto-cobrança.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados pesquisa (2023).

Quadro 3 – Dados dos participantes obtidos pela ferramenta relatório de estágio

Relatório de estágio	
Categoria 1- Identidade e Escolha de Carreira	
Excerto de Tainá: “O professor diz ‘usem o celular para pesquisar a 4ª questão’ assumindo que todos os alunos têm celular, ou celular com acesso a internet. Embora o professor não perceba, há alunos que não têm celular.”. “Imagino que seja tedioso frequentar as aulas e apenas observar os colegas fazendo as atividades. Apenas 1 aluna, das 3 deficientes auditivas, foi para a aula e ficou olhando para todos os lados, sem nada para fazer, pois o professor não havia levado atividade adaptada.”. “O professor não impõe respeito em sua sala de aula, apenas deixa a bagunça acontecer e copia os assuntos no quadro. Isso aparenta que apesar de não ter alunos prestando atenção, a aula está sendo “dada”, é isso que importa?”. “Um aluno negro pediu a colega o lápis de cor, “cor de pele”, o lápis era rosa. Isso me chamou a atenção para o perigo que é uma sociedade normalizar o nome “cor de pele” para apenas uma cor, e é sempre a mais clara.”. “Ao observar a turma, pensei no que a professora II havia me dito sobre alguns alunos hiperativos e sobre TDAH, falou sobre uma lista de alunos das turmas que trabalha, e do lamento em não saber lidar melhor com esses alunos.”	Excerto de Cauã: “Escolhi o curso pelo apreço que tenho pela língua inglesa, mas ainda inseguro sobre a parte de ser professor.” “Nesse período que passei na escola onde fiz as observações encontrei profissionais comprometidos, mas também encontrei pessoas que encaram a profissão de professor de inglês como uma fonte de renda extra, que não acreditam que seus colegas professores mereçam mais pelo que fazem. Com essas pessoas eu também pude aprender algo; o profissional que eu não quero ser.” “As oportunidades de formação profissional que tive na graduação junto a minha vontade e perseverança me propiciaram uma mudança gigantesca na minha identidade de professor em formação. Para mim, a segurança não é algo que se construiu do dia para a noite, ela ainda se constrói aos poucos até hoje, na medida que pratico e na medida que me vejo engajado em leituras, na literatura que alça o conhecimento que tenho na minha área de atuação, buscando refletir sobre os problemas que enfrentarei e sobre as diferentes soluções que buscarei.”
emoção: empatia; reflexividade	emoção: insegurança; gostar; comprometimento; perseverança; autoconhecimento.
Categoria 2 - Experiências de <i>Bullying</i> e/ou Exclusão	
Excerto de Tainá: “Estar em uma sala de aula do ensino médio, sem saber escrever, é considerado inclusão para quem? Por que um aluno do 2º ano tem que estar pintando na sala? O que isso tem a ver com o aprendizado de uma língua adicional?” “A turma conta com três alunas deficientes auditivas, e suas atividades são diferenciadas, apenas pintura, quando o professor lembra de trazer. Não vejo inclusão, ou tentativa de inclusão por parte da escola.”	Excerto de Cauã: “Na avaliação da minha primeira aula, o professor, apesar dos elogios, disse que faltou uma voz mais autoritária sobre os alunos e que eles só rendem se for a base do medo. Acredito que o professor deva, sim, ter uma boa gerência de turma, mas não creio que o medo seja o caminho a ser seguido. Acredito que o medo afasta o aluno do professor, o medo coloca o aluno no lugar de submissão e inibe o aluno de ser ativo no ambiente escolar, condiciona-o a sempre esperar ordens e regras para poder segui-las.” “Estava inseguro com meu nível de proficiência linguística do inglês, mas como tinha planejado tudo, estava muito mais inseguro com o meu gerenciamento de turma, em como eu ia comandar uma turma daquele tamanho, como ia atender a todos, preocupado se os alunos iam gostar de mim e da aula, se iriam aprender alguma coisa.”
emoção: indignação.	emoção: reflexão; insegurança.

Categoria 3 - Ensino e Aprendizado	
Excerto de Tainá: “A realidade dos alunos deveria importar. A colonialidade em sala de aula foi alarmante, trazer um conhecimento norte americano/europeu de Páscoa, somado com o reforço do professor em falar que só existem 2 sotaques: americano e britânico, e o falar “correto”, é deprimente.” “O que mais me intriga é utilizar frases superficiais, quando poderia criar frases mais “reais” para os alunos reconhecerem primeiro algo de seu próprio cotidiano e, talvez, até funcione como um incentivo para eles.”	Excerto de Cauã: “Por muitas vezes durante o Estágio refleti se algum dia chegaria a esse ponto, de desistência, ou de acomodação. Se eu fosse perguntado hoje, responderia que não, que ainda acredito na aprendizagem de língua inglesa na escola pública e que faria o possível para cumprir meu papel como educador. Mas, ao mesmo tempo, ponderaria a realidade da escola pública atualmente e as circunstâncias em que eu me encontraria; um professor com mais de vinte turmas, ministrando aulas em duas escolas, com o cargo profissional desvalorizado, um salário que não condiz com a função exercida, cansaço emocional e físico. Saberá eu gerenciar todos esses fatores sem que interferissem na minha prática profissional pedagógica? Pensando dessa forma, eu teria uma resposta menos positiva.”
emoção: preocupação quanto à metodologia do professor.	emoção: ponderação, reflexão.
Categoria 4 - Desafios e Superação de adversidades	
Excerto de Tainá: “Apesar de alguns alunos bagunçarem durante a reprodução da música, a maioria gostou da atividade, achou leve, e demonstraram interesse na atividade de <i>listening</i> e em terminá-la.” “O professor está na escola desde novembro de 2021, demanda tempo para mudar uma realidade de ensino. Acredito que há muitos desafios a serem enfrentados para se chegar nos objetivos do plano de ensino para o 1º ano e 2º ano, precisa foco e recursos para conseguir transformar isso em uma realidade, além de montar um plano mais próximo da realidade, tanto do professor quanto do aluno, para então fazer sentido.” “Embora o professor substituto quisesse que eu fosse a responsável pela turma, continuei apenas como uma estagiária, observando. Mas confesso que ficar tirando dúvidas dos alunos, fez eu me sentir bastante útil numa sala de aula.”	Excerto de Cauã: “Por certo período da minha vida acadêmica pensei que jamais estaria preparado para entrar numa sala de aula e ministrar uma aula inteira. Eu superei esse medo, mas uma nova preocupação surgiu; de alguma forma o Estágio em Regência me fez sentir desafiado. Já não era medo, mas o desafio de dar uma aula que fosse significativa e que desse bons resultados, que engajasse os alunos e que os fizesse interessados em aprender a língua inglesa. Acredito que tive poucas oportunidades de colocar isso a prova durante o estágio, em grande parte porque nós não tivemos a liberdade metodológica que esperávamos ter.” “Nós, professores em formação, aspiramos ser agentes inovadores, transformadores, mediadores do conhecimento, mas nem sempre estamos a par dos desafios a serem enfrentados nesta profissão e das variáveis que afetam o desempenho e a prática dos professores da educação pública.” “O ensino descontextualizado e a falta de compreensão dos fatores que vão garantir um aprendizado significativo dos alunos no ambiente escolar são problemas que devem ser debatidos desde a formação inicial do licenciando. Não podemos deixar esses problemas se tornarem barreiras fixas que impedem os aprimoramentos necessários para que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa vão bem na escola pública. O professor em formação inicial e o professor que se encontra no contexto escolar, distante da universidade devem estar juntos, trabalhando colaborativa e continuamente. É necessário se permitir transformar.” “Mas, ao mesmo tempo, pelo

	menos em minha experiência, de alguém que ainda tem esperança, a esperança que carrego desde que entrei na universidade, procurei pensar e refletir sobre onde que o ensino de línguas deu errado e quando dará certo?”
emoção: reflexão, satisfação.	emoção: medo, superação, entusiasmo, frustração, reflexão, esperança.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados pesquisa (2023).

Quadro 4 – Dados dos participantes obtidos pela ferramenta questionário

Questionário	
Categoria 1 - Identidade e Escolha de Carreira	
Excerto de Tainá: “Eu sempre gostei muito da língua inglesa, gostava de ler o dicionário e fingir estar falando inglês sozinha. Ouvia músicas em inglês, queria saber o que falavam, porque lembro de ter ficado triste ao ouvir uma música e nem saber a sua tradução. Quis fazer cursos para aprender, não almejava viajar ou mercado de trabalho, era o mais próximo da curiosidade, do sentimento, do que de qualquer outra coisa, sempre foi a minha matéria preferida.”	Excerto de Cauã: “Quando estudava inglês no cursinho durante o ensino médio. Não existe um motivo “mágico”, grandioso ou vocacional. Apenas vi que eu gostava de linguagens e fui atrás do curso de letras. Tive influência com professores importantes na minha formação, interessante pensar nisso, pois minhas inspirações não eram professores de inglês, mas de língua portuguesa e literatura. De certa forma eram da área das linguagens.”
emoção: paixão.	emoção: gostar.
Categoria 2 - Experiências de <i>Bullying</i> e/ou Exclusão	
Excerto de Tainá: “Sempre tive em mente que o professor não deve ser tímido, até porque está ali na frente, com diversos olhinhos focados nessa imagem no centro, a mudança dessa perspectiva colonial veio na universidade. Entrei em Letras sabendo que, além das dificuldades que teria sobre o ensino de uma língua adicional na rede pública, eu teria que lutar contra minha própria timidez. Hoje sei que existem professores tímidos, e que faço parte orgulhosamente dessa pluralidade de profissionais da educação que buscam romper esse ciclo violento na nossa sociedade.”	Excerto de Cauã: “Professores precisam de apoio pedagógico. Existem muitos desafios, e quem é professor já está cansado de listá-los. São questões relacionadas a infraestrutura das escolas, as ferramentas de ensino, as relações sociais no ambiente escolar, a desmotivação, o cansaço. Assim, a decisão de ensinar criticamente a língua inglesa na Amazônia está profundamente enraizada na <u>aspiração</u> de proporcionar uma educação que não apenas habilite linguisticamente, mas que também empodere os alunos a compreender as complexidades da língua em um contexto globalizado. A adoção dessa abordagem é alimentada pelo desejo de evitar que outros enfrentem as mesmas emoções de desinteresse e desconexão que experimentei enquanto aluno, bem como pelo compromisso de criar uma experiência educacional mais autêntica e significativa para os alunos na nossa região amazônica.”

emoção: timidez, desejo por mudança.	emoção: empatia, comprometimento, desejo por mudança.
Categoria 3 - Ensino e Aprendizado	
Excerto de Tainá: “Dizem que o que te faz entrar num curso de licenciatura é um professor que te inspirou tanto que fez isso acontecer. No meu caso, é totalmente o oposto. Acredito MUITO na educação e a língua inglesa é algo que eu tenho comigo desde muito nova. Decidi unir a minha revolta com o ensino público de língua inglesa que vivenciei com esse desejo de mudança, de fazer algo melhor, de ensinar com criticidade a língua inglesa. Não é só forma, não pode ser só isso.”	Excerto de Cauã: “Certamente, é perceptível que a postura de ensino crítico está intrinsecamente ligada a emoções marcantes ao longo de minha trajetória como aluno e como profissional educador, nas experiências de estágio e programas de iniciação à docência. A sensação de desencanto e insatisfação experimentada durante as aulas tradicionais de língua inglesa, centradas unicamente em aspectos gramaticais, provocou um profundo anseio por uma abordagem mais envolvente e significativa.”
emoção: motivação; revolta; desejo por mudança.	emoção: motivação; desejo por mudança.
Categoria 4 - Desafios e Superação de adversidades	
Excerto de Tainá: “Mas pra mudar esse tipo de coisa é necessário pensar, olhar os discentes, não acho que todo mundo tenha essa disposição.”	Excerto de Cauã: “Mas o que move as minhas ações como professor é a mudança social que podemos trazer com a nossa prática. É difícil, não é fácil trazer isso para uma aula de inglês, mas a gente tenta.”
emoção: empatia, afetividade.	emoção: motivação; desejo por mudança.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados pesquisa (2023).

Os dados apresentados fornecem uma visão profunda e pessoal da jornada de vida de Tainá, destacando eventos significativos que moldaram sua identidade e influenciaram sua escolha de carreira. Os dados sugerem uma notável resiliência ao enfrentar esses desafios, desde experiências de *bullying* e violência doméstica até lutas com a saúde mental. A capacidade de superar adversidades pode ser um fator importante na escolha de uma carreira, indicando uma força interior que pode ser aplicada em diferentes contextos. Quanto ao estudo da Língua Inglesa, destaca-se em sua trajetória um interesse genuíno na aprendizagem do idioma, apesar das dificuldades enfrentadas. Apesar dos desafios, a passagem pela educação superior revelou uma dedicação à aprendizagem e uma vontade de contribuir para a transformação do ensino de línguas no contexto local. A sua participação como bolsista em grupos de pesquisa e projetos de extensão mostra um interesse ativo na área acadêmica. A menção de desafios significativos na saúde mental e a participação em terapia sugerem uma conscientização sobre o cuidado pessoal, o que pode ter influenciado sua abordagem no ensino, especialmente no entendimento das necessidades emocionais e psicológicas dos alunos. Mencionar "my accent is my identity"

e o envolvimento em estudos decoloniais indicam uma confiança e consciência crítica sobre identidade e cultura, o que influencia sobremaneira suas perspectivas de ensino, principalmente após o contato com a sala de aula durante o estágio supervisionado.

Essa perspectiva se reflete em sua abordagem de ensino mais humanizada e na promoção de um ambiente inclusivo e diversificado. A adaptação ao ensino *online* de língua inglesa mostra flexibilidade e inovação diante das mudanças, o que pode ser uma vantagem em ambientes educacionais em constante evolução; resiliência resume essa trajetória. A infância e a adolescência marcadas por *bullying*, violência doméstica e desafios na escola podem ter influenciado a escolha de uma carreira voltada para o ensino e a promoção de ambientes educacionais mais saudáveis e inclusivos.

Os dados fornecidos por Cauã também revelam uma jornada marcada por desafios, perdas, crescimento pessoal e mudanças significativas, as quais são indicadas pela sua movimentada história de vida desde o início. A infância marcada pelo *bullying* na escola, pela homofobia e pela experiência de exclusão aponta para desafios e dificuldades precoces na formação de sua identidade.

O cuidado da casa após o acidente da mãe e a subsequente síndrome do pânico desenvolvida, sugerem uma responsabilidade precoce ao assumir o papel de cuidador na família. Cauã viu a mudança para uma nova escola como uma oportunidade de reinvenção e destaca a busca por uma identidade diferente e um ambiente mais favorável. A primeira viagem solo e a primeira experiência como professor de inglês podem representar momentos de independência e conquista. Assim como a menção a um relacionamento tóxico e a saída da igreja sugerem decisões tomadas que foram importantes para a sua saúde emocional e busca por autenticidade.

A entrada no curso de Letras - Inglês na UFOPA marca o início de uma jornada acadêmica e profissional na área de ensino de inglês e de uma nova identidade. O desenvolvimento de TOC, ansiedade e a relação entre a religião e sua orientação sexual apontam para aspectos cruciais da formação da identidade. Houve um trabalho de desconstrução, emancipação e libertação indicando um bonito processo de auto aceitação e crescimento pessoal.

Os dados apontaram também para perdas familiares e desmotivação, um período desafiador, mas que também foi impulsionador de reflexões sobre o futuro: a finalização da graduação e o primeiro emprego formal como professor de inglês indicam realizações e um passo concreto na carreira escolhida.

Assim como os dados de Tainá, os dados de Cauã refletem uma jornada de superação, autoconhecimento e emancipação. A influência de desafios e conquistas ao longo dos anos moldaram suas identidades como resilientes e determinadas, impactando as escolhas de carreira e as aspirações para o futuro.

Ao que tudo indica, as emoções presentes nos relatos de ambas histórias de vida, direcionaram Cauã e Tainá a uma perspectiva de postura de ensino mais humanizada, com maior comprometimento social e voltada para um ensino eficiente do idioma inglês com uma preocupação em trazer a realidade local como contexto de ensino. Essas posturas são resultado das construções que organizaram dentro de si, provenientes de seus processos singulares de aceitação ou resignificação de suas subjetividades, com as quais tiveram de lidar, e com as subjetividades de outrem, com as quais tiveram de conviver durante suas histórias de vida.

Ambos apresentam uma característica de resiliência que marca as duas histórias. Olhar a vida com perspectiva de melhoria e de mudança talvez tenha levado os professores em pré-serviço participantes, Cauã e Tainá, a optarem por assumir uma perspectiva de ensino crítico e reflexivo, que gera mudança e transformação de realidades desconfortantes.

Como professores em pré-serviço, as emoções pelas quais passaram durante a vida os levaram a projetar um ensino de língua inglesa na cidade de Santarém que coloca o aluno como centro do processo. Pelos seus discursos, têm uma perspectiva de fazer do ambiente escolar que os receberão, um local dinâmico destinado a uma prática de ensino reflexiva e de discussão de subjetividades concernentes às idiosincrasias dos estudantes, além de levar em consideração para essas práticas o contexto cultural amazônico ao qual pertencem.

A formação acadêmica dos participantes da pesquisa e as relações que os construíram nesse ambiente da academia parecem manter uma ligação de causa e efeito direta com esses resultados promissores dos professores em pré-serviço analisados. Decolonizar⁴⁸ requer uma desconstrução paulatina e contínua de crenças e conceitos largamente e historicamente disseminados na sociedade. A recente universidade pública paraense parece estar cumprindo muito bem seu papel.

Quanto aos dados gerados pela entrevista semiestruturada, de modo geral, ambos apresentaram respostas expressando suas opiniões e experiências pessoais. Eles discutiram o sentimento que deve mover as ações de um professor de Língua adicional na Amazônia, a distinção entre praticar a docência na Amazônia e fora dela, os desafios enfrentados pelos

professores na região e se a formação acadêmica influenciou a postura crítica adotada em suas práticas pedagógicas.

Ambos evidenciaram a importância da mudança social como motivação para as ações do professor, mesmo reconhecendo que isso pode ser um desafio em uma aula de inglês. Um dos professores em pré-serviço destacou a questão da inferiorização do Norte em relação a outras regiões do Brasil e a ideia de que apenas o inglês britânico ou norte-americano seria considerado superior, levantando questionamentos sobre a visão colonialista e a valorização dos conhecimentos locais.

Esse sentimento de inferioridade foi levantado também em Gil e Souza (2016) e pode ser explicado em “A Invenção da Amazônia” (Gondim, 2007), onde a autora faz análises dos relatos das cartas dos viajantes que inventaram uma Amazônia para corresponder aos interesses europeus do momento das grandes navegações. Legitimaram a invasão e escravidão dos habitantes quando os julgaram como preguiçosos e inábeis para gerir suas riquezas, “bestas” que precisavam ser salvas pelo gentil povo europeu. Os desaculturalizaram, afinal eram “homens que em estado de natureza não tinham ainda ascendido ao estado de sociedade”. Quanto dessa ideologia inventada pelo europeu ainda perdura nos discursos atuais? A Amazônia é o território construído mediante nossos atos de fazer e falar, mas quem está legitimado para discursar? Ou ainda: quem tem “autoridade” para falar e ecoar, e por quê? (Vieira, 2013).

Quanto aos desafios enfrentados pelos professores de Língua adicional na Amazônia, são mencionados problemas relacionados à formação, falta de apoio pedagógico, infraestrutura das escolas, ferramentas de ensino, relações sociais no ambiente escolar, desmotivação e cansaço.

⁴⁸Para Quijano, a colonialidade é um sistema de poder que continua a operar nas sociedades contemporâneas, como um componente fundamental do sistema mundial moderno, que se baseia em hierarquias raciais, econômicas e de gênero. Quijano propõe que a colonialidade do poder é uma forma de controle e subordinação exercida pelas potências coloniais sobre os povos colonizados, que se estende para além das esferas políticas e econômicas, afetando também as dimensões culturais, epistêmicas e identitárias das sociedades. Ele destaca que a colonialidade não se limita ao colonialismo geográfico, mas está intrinsecamente ligada ao sistema mundial capitalista e à lógica de dominação que se baseia na exploração de recursos naturais, mão de obra e conhecimentos das periferias em benefício das potências coloniais. Assim, a decolonialidade proposta por Quijano busca desafiar e superar as estruturas de poder colonial presentes nas sociedades contemporâneas. Envolve uma crítica profunda aos paradigmas eurocêntricos dominantes, buscando a valorização dos conhecimentos, culturas e experiências dos povos colonizados, bem como a transformação das relações de poder desiguais que perpetuam a colonialidade (Quijano, 2007).

Para ambos, o ensino de língua adicional na Amazônia enfrenta desafios importantes. Muitas vezes, o ensino é tradicional e centrado no livro didático, o que limita a interação e a participação ativa dos alunos. A falta de recursos e a carência de formação continuada para os professores também são fatores que impactam negativamente o ensino.

Sobre a influência da formação acadêmica na postura crítica adotada pelos seus professores, ambos concordam que a universidade teve um papel importante em ampliar a vontade de questionar e repensar suas práticas. Eles mencionaram a valorização da identidade, do aprendiz de língua adicional, da cultura local e dos pesquisadores da região, buscando referências internas para embasar suas aulas, em contraposição à ideia de que apenas conhecimentos externos à realidade local são válidos para a aprendizagem de língua adicional.

Quadro 5 – Síntese das emoções de cada participante de acordo com as categorias emergentes 1

	Categoria 1- Identidade e Escolha de Carreira	Categoria 2 - Experiências de Bullying e/ou Exclusão	Categoria 3 - Ensino e Aprendizado	Categoria 4 - Desafios e Superação de adversidades
Árvore da vida	T: insegurança, baixa autoestima, tristeza, medo, fuga e confiança. C: insegurança, baixa autoestima, exclusão.	T: baixa autoestima, insegurança, tristeza. C: baixa autoestima, insegurança, exclusão.	T: esperança; motivação. C: conquista; alegria; motivação.	T: tristeza; alegria; superação; conquista; orgulho C: desmotivação; tristeza; ansiedade; esperança.
Narrativas biográficas	T: paixão, curiosidade, determinação C: gostar; acolhimento; conquista, esperança, empolgação, liberdade.	T: medo; coragem. ansiedade, C: baixa autoestima, sentimento de exclusão.	T: afetividade, empatia. C: desejo por mudança.	T: preocupação, ansiedade, entusiasmo. C: empoderamento; aceitação; auto-cobrança.
Relatório de estágio	T: empatia; reflexividade C: insegurança; gostar; comprometimento; perseverança; autoconhecimento	T: Indignação C: reflexão; insegurança	T: preocupação quanto à metodologia do professor. C: ponderação, reflexão	T: reflexão, satisfação. C: medo, superação, entusiasmo, frustração, reflexão, esperança
Questionário	T: Paixão C: Gostar	T: timidez, desejo por mudança. C: empatia, comprometimento, desejo por mudança.	T: motivação; revolta; desejo por mudança C: motivação; desejo por mudança	T: empatia, afetividade C: motivação; desejo por mudança

Em um novo quadro, organizamos as emoções levantadas pelos excertos selecionados dos dados em duas novas categorias emergentes, caracterizando-as como emoções impulsionadoras e emoções desanimadoras. Assim, temos:

Quadro 6 – Síntese das emoções de acordo com as categorias emergentes 2

Emoções impulsionadoras	Emoções desanimadoras
Categoria 1: identidade e escolha de carreira	Categoria 1: identidade e escolha de carreira
confiança, paixão, curiosidade, determinação, gostar, acolhimento, conquista, esperança, empolgação, liberdade, reflexão, empatia, gostar, comprometimento, perseverança, autoconhecimento	insegurança, baixa autoestima, exclusão, tristeza, medo, fuga
Categoria 2: Experiências de <i>Bullying</i> e/ou Exclusão	Categoria 2: Experiências de <i>Bullying</i> e/ou Exclusão
coragem, reflexão, desejo por mudança, empatia, comprometimento	insegurança, baixa autoestima, exclusão, tristeza, medo, ansiedade, indignação, timidez
Categoria 3 - Ensino e Aprendizado	Categoria 3 - Ensino e Aprendizado
conquista, alegria, motivação, esperança, afetividade, empatia, desejo por mudança, ponderação, reflexão	revolta
Categoria 4 - Desafios e Superação de adversidades	Categoria 4 - Desafios e Superação de adversidades
esperança, alegria, superação, conquista, orgulho, empoderamento, aceitação, autoconfiança, entusiasmo, reflexão, satisfação, superação, empatia, afetividade.	desmotivação, tristeza, ansiedade, preocupação, medo, frustração

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados pesquisa (2023).

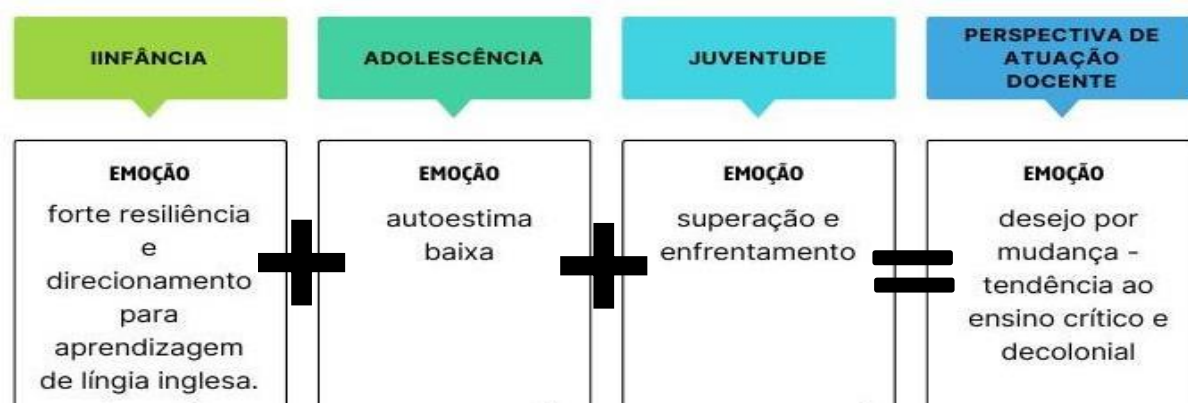
Nota-se que os participantes demonstram um amplo espectro de emoções. Suas emoções são preponderantes positivas no quadro elaborado, e é possível perceber que ambos manifestaram mais emoções impulsionadoras do que emoções desanimadoras quanto à categoria três, o que sugere uma disposição impulsionadora de mudança em relação ao ensino e aprendizado. No entanto, a emoção “revolta”, que está classificada como desanimadora no quadro, também pode ser interpretada como emoção positiva de incentivo, pois além de sugerir uma sensibilidade a injustiças ou dificuldades percebidas, impulsiona para o desejo por mudança também manifestado pelos participantes da pesquisa.

Outra leitura que podemos fazer do quadro síntese anterior é quanto à categoria quatro, desafios e superação de adversidades, na qual os participantes manifestaram mais emoções impulsionadoras que desanimadoras, o que demonstra uma postura de enfrentamento corajosa e de superação de dificuldades.

Na sequência, apresentamos um esquema ilustrativo que sintetiza, visualmente, a relação entre as emoções dos professores em pré-serviço e suas fases da vida. Nela, procuramos demonstrar num movimento evolutivo aglutinador de emoções em suas fases de vida, o que os participantes carregam consigo e o que trazem de novo para o processo de ensino e aprendizagem de língua adicional na Amazônia, uma vez que estão em fase de transição entre

o pré-serviço e o serviço docente efetivo. Notou-se como resultado um profundo desejo dos participantes da pesquisa por mudança, por transformação da prática docente observada e vivida, quando alunos e durante o estágio.

Figura 3 - Esquema-síntese ilustrativo da relação entre as principais emoções sentidas pelos participantes da pesquisa no percurso de suas vidas e suas perspectivas de transformação da realidade do ensino de língua inglesa



As emoções que esses professores de língua inglesa em pré-serviço sentiram durante as fases de suas vidas influenciaram a forma como eles se vêem como futuros educadores e, conseqüentemente, como planejam e executam suas aulas em um contexto escolar amazônico. Se um professor acredita, por exemplo, que seus alunos têm um baixo nível de proficiência em inglês e não acredita na aprendizagem dos alunos, ele pode ser mais inclinado a adotar uma abordagem mais simplista ou menos desafiadora em suas aulas. Ou ainda, se mantém uma postura não crítica de ensino da língua, pode permanecer na abordagem tradicional de ensino, mantendo a postura subserviente de inferioridade da qual já falava Moita Lopes (1996, p. 48) “tão grande é o poder da ideologia imperialista, que acaba convencendo o colonizado de sua natureza preguiçosa e não-inteligente, ou seja, de sua inferioridade”. Os participantes da pesquisa acreditam no ensino, no emprego de novas metodologias, na decolonialidade do ensino de língua adicional.

Por outro lado, outras emoções presentes nos professores, como ansiedade, frustração, entusiasmo ou motivação, também influenciam suas perspectivas de atuação docente. Se um professor está ansioso e frustrado, ele pode ser menos capaz de lidar com os desafios do ambiente escolar amazônico e, conseqüentemente, pode não estar preparado para adaptar suas estratégias de ensino às necessidades e realidades de seus alunos e assim cair nas

armadilhas do velho ensino tradicional e recolonizador, ou se sentir desafiado a vencê-lo, o que percebeu-se na postura de ensino crítico dos estudantes observados.

Assim, entende-se que as emoções são essenciais para a compreensão das complexidades do processo de ensino e aprendizagem de língua adicional e que cabe à Linguística Aplicada, como ciência social, considerar tais perspectivas e combiná-las com abordagens críticas e politizadas nos contextos sociais de estudo. Posto que, segundo Aragão,

[...] ensino/aprendizagem é um processo de transformação no viver coletivo, cuja orientação é definida pela maneira segundo a qual um professor envolve os alunos no desenvolvimento de habilidades operacionais que compreende como necessárias para viver num domínio particular de existência – nesse caso, o de coordenação de ações recursivas e consensuais, ou o linguajar na língua especificada (Aragão, 2005, p. 107).

Nesta pesquisa, o desejo por mudança social dos pré-professores investigados e o ensino crítico de língua adicional parecem estar intrinsecamente ligados, como num efeito de causa e consequência. Suas falas denotam uma esperança e desejo por justiça social:

“A educação (e o educador) não deve fechar os olhos para a sociedade, e visar o ensino arcaico no qual o professor fala, o aluno escuta; educação é política.”
(Tainá)

e

“Vejo o papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem, para formar alunos com consciência crítica, e autônomos em suas decisões e em seu próprio processo de aprendizagem.” (Cauã).

Todo processo de ensino-aprendizagem envolve a descoberta de si mesmo, tanto para o aluno quanto para o professor. Conforme Aragão: “Nesse espaço do saber sobre o saber, do dar-se conta de nossas ações e emoções, abrimos a possibilidade de uma atitude reflexiva responsável e ética, e de uma autoconsciência relacional” (Aragão, 2005, p. 106).

Logo, a identidade do professor e suas emoções estão presentes em sua prática pedagógica, e não é possível dissociar o processo cognitivo da manifestação emocional. Portanto, a emoção define o que acontece na relação com os outros ou com nós mesmos, constituindo os espaços das dinâmicas relacionais em que nos movemos (Aragão, 2005). Dessa forma, conhecer as ações do outro é conhecer suas emoções, visto que essas fundamentam suas ações, como afirma Aragão (2005), ação é impulsionada pela emoção e não pela razão. Portanto, o ensino de língua adicional aponta para uma relação entre os aspectos subjetivos dos docentes e a promoção de uma abordagem crítica que envolva a construção social do significado e das identidades sociais dos alunos. Por isso, é importante que o professor se mostre

consciente de suas próprias crenças e emoções e trabalhe para desenvolver uma abordagem equilibrada e adaptável ao ensino de língua adicional, levando em consideração as necessidades e realidades de seus alunos, conforme se mostraram os professores em pré-serviço participantes da pesquisa.

PARA CONVERSAS FUTURAS

Para Barcelos (2015), crença é “[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (Barcelos, 2006, p.18) e não podem ser desassociadas dos aspectos emocionais do indivíduo. Portanto, partindo da inferência de que crenças são transferíveis ou socialmente ensináveis por serem reproduzidas inconscientemente, inclusive poderiam influenciar o comportamento dos futuros professores e, por conseguinte, o desenvolvimento dos envolvidos no processo educacional na Amazônia.

No entanto, em relação à perspectiva de ensino de língua adicional na Amazônia como objetivo central da presente pesquisa, percebeu-se a partir das análises dos dados um afastamento das metodologias e crenças quanto ao ensino de língua adicional com as quais os participantes da pesquisa tiveram contato em suas trajetórias de vida estudantil de língua inglesa em escola regular e/ou cursos livres. Os participantes entrevistados nesta pesquisa vivenciaram experiências de ensino e aprendizagem ocorridas durante suas histórias de vida e que despertaram emoções, sendo essas a base para a construção de seus paradigmas de ação pedagógica em sala de aula, e para além da sala de aula.

Os aspectos emocionais, em especial o desejo por mudança no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional, desses professores estudados, desempenham um papel crucial em suas perspectivas de atuação docente. Suas formações, suas construções e histórias de vida, em particular, envolveram uma série de desafios emocionais, tais como ansiedade, tristeza, baixa autoestima, insegurança em relação ao domínio da língua estrangeira. A compreensão desses aspectos emocionais é essencial para promover o bem-estar dos professores em formação e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de sua atuação.

Na pesquisa ficou claro que o ambiente acadêmico influenciou sobremaneira os aspectos emocionais dos participantes da pesquisa. Conforme diz Aragão (2005) “atualmente, compreendo de maneira sistêmica que quanto maior a empatia entre professor e aluno melhores são os resultados” (Aragão, 2005, p. 118).

A formação universitária desses professores considerou não apenas os aspectos cognitivos e técnicos, mas também seus aspectos emocionais, pois esse ambiente foi decisivo para o amadurecimento e o encontro de suas identidades, experiências, segurança e perspectivas novas de mundo. Foram conduzidos por um modelo de formação docente que parece considerar de forma central a promoção da reflexão, baseada na relação cognição- linguagem- emoções, o que pode levar a transformações positivas, como já apontado por Barcelos e Aragão (2018). Nessa direção, a universidade parece ter cumprido muito bem o seu papel ao entender que o ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo (Cruz, 2007).

No contexto da educação em língua inglesa, o ensino crítico visa desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, ao mesmo tempo em que os capacita a questionar as estruturas sociais, a desigualdade e a injustiça presentes na sociedade, discurso que esteve presente no relato dos participantes da pesquisa. Essa abordagem desafia os alunos a serem cidadãos críticos e ativos, promovendo uma educação mais inclusiva e empoderadora, conforme classifica Barcelos *et al.* (2022). Uma abordagem crítica, estruturalista/discursiva, e interativa e dialógica: estudos que vêem as emoções como políticas e relacionadas ao poder⁴⁹ (Barcelos *et al.* 2022).

Mais especificamente, o contexto amazônico dos participantes e a cidade de Santarém, local da aplicação da pesquisa, uma realidade específica de limitações e problemáticas sociais, legitima essa necessidade de uma abordagem pedagógica crítica constatada nas perspectivas de atuação docente dos professores em pré-serviço consultados. Os resultados da análise dos dados demonstraram um compromisso com uma atuação docente empática e sociorresponsável que pretende ir além da mera transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, envolvendo uma análise reflexiva e uma postura engajada na transformação social da realidade dos educandos amazônidas.

⁴⁹ No original: A critical approach encompasses what Benesch has called post- -structuralist/discursive approach, and White, interactive and dialogical: the studies in this approach view emotions as political and related to power (Nagata in this issue is an example of this type of study)

Ao que tudo indica, suas histórias de vida repletas de percalços de ordens diversas, os impregnaram de um sentimento de mudança social da realidade. Parece que no lugar dos sentimentos de inferioridade encontrados nos professores na pesquisa que motivou este estudo (Gil e Souza, 2016), surge em nossos futuros professores um sentimento de embate, um movimento de luta contra a colonialidade imposta por tanto tempo na sala de aula de língua adicional.

Esses percalços também fornecem motivação adicional para superar desafios e persistir no ensino, mesmo diante das dificuldades encontradas na Amazônia, um contexto educacional visivelmente marcado por desigualdades e limitações. O que confirma a afirmação da literatura sobre a emoção (Aragão, 2011; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Barcelos, Aragão, 2018; Zembylas, 2005): as emoções são movimento, transformação e mudança (Barcelos *et al.*, 2022, p. 11)⁵⁰.

Assim, a pesquisa trouxe dados que foram ao encontro dos postulados por teóricos como Zembylas (2003), Abu-Lughod; Lutz, (1988), Ahmed, (2004), Boler, (1999); Oliveira, (2021). Trabalhos que permearam os resultados desta pesquisa que revelaram uma estreita relação entre as emoções apresentadas pelos professores em pré-serviço e suas perspectivas de ensino crítico de língua adicional. Consequentemente, os resultados da pesquisa também ajustaram-se às teorias do ensino crítico de língua inglesa presentes nas obras de Pennycook (1994), Canagarajah (2006), Kumaravadivelu (2006a) e Norton e Toohey (2011), as quais fundamentaram a investigação.

Embora ainda existam muitas possibilidades de pesquisa nesse campo dos estudos da Linguística aplicada voltadas para a região amazônica e, principalmente, à cidade de Santarém, os resultados obtidos nesta pesquisa possibilitaram a percepção de que um grande avanço na formação dos professores em pré-serviço já foi alcançado, pois constatou forte tendência ao distanciamento do ensino colonial de língua adicional em direção a uma abordagem de ensino crítico e reflexivo em ambos participantes da pesquisa. Um sinal de que se está no caminho assertivo de melhorias quanto ao ensino de língua adicional na Amazônia.

⁵⁰ No original: the papers here have confirmed what the literature (Aragão, 2011; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Barcelos; Aragão, 2018; Song, 2016; Zembylas, 2005) on emotion has stated: that emotions are movement, transformation and change, and that in our lives as human beings, and as teachers and students, “good” and “bad” emotions live in co-existence.

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. A. Introduction: Emotion, Discourse, and the Politics of Everyday Life. *In*: LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. (ed.). **Language and the Politics of Emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-23.
- AHMED, S. **The Cultural Politics of Emotion**. New York, NY: Routledge, 2004.
- ANJOS, F. A. dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa**: um esboço da política linguística / Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019. 116 p. Disponível em: www.ufrb.edu.br/editora/titulos/publicados Acesso em: 22 de maio 2023.
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101- 122, 2005.
- ARAGÃO, R. Crenças e emoções na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Sistema**, v. 39, n. 3, pág. 302-313, 2011a.
- ARAGÃO, R. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: MASTRELLA-DE ANDRADE, Tainána (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editora, 2011b. p. 163-189.
- ARAGÃO, R.. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 295–320, 2008.
- ARAGÃO, R. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BARBOSA, M. V. **A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2008.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, n. 24, p. 6-19, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. We teach who we are (becoming). **Perspectives**, v. 10, p. 2-6, 2013.
- BARCELOS, A.M.F., RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' Emotions and Beliefs in Second Language Teaching: Implications for Teacher Education. *In*: Martínez Agudo, J. (eds) **Emotions in Second Language Teaching**. Springer, Cham. 2018.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_7
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emoções no Ensino de Línguas: uma revisão dos estudos sobre emoções docentes no Brasil. **Revista Chinesa de Linguística Aplicada**, Berlim, v. 41, nº. 4º, p. 506-531, 27 nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>.

BARCELOS, A. M. F. et al.. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 1–16, mar. 2022.

BARROS, M. E. R. A. B.. O Percurso da Análise do Discurso: um estudo da contrapropaganda do PT. *In: Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos*, 2004, Cauã Pessoa. XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos. Cauã Pessoa: Idea, 2004. p.1719-1731.

BATISTA, S. S. DOS S. **Teoria Crítica e teorias educacionais**: uma análise do discurso sobre educação. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 182–205, dez. 2000.

BENESCH, S. **Considering emotions in critical English language teaching**: Theories and praxis. Abington: Routledge, 2012.

BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching**: Exploring Teachers' Emotion Labor. New York; London: Routledge, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315736181>

BERNESTEIN, B. **Diálogo Entreculturas**, v. 18. Madri: Morata, 1996.

BLOMMAERT, Jan.; VERSCHUEREN, Jef. El papel de la lengua en las ideologías nacionalistas. *In: SCHIEFFELIN et. al. (Org.). Ideologías lingüísticas, Bilbao, Catarata*. 2012, p. 245-273.

BOLER, M. **Feeling Power**: Emotions and Education. New York: Routledge. 1999.

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. *In: TRIFONAS, P. (ed). Pedagogies of Difference*: Rethinking Education for Social Justice. New York: Routledge-Falmer, 2003. p. 110-36.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language Teaching**, v. 36, p. 81- 109, 2003.

BORTOLUZZI, D. A. *et al.* Efeitos do Maquiavelismo, Comprometimento rganizacional e Controle de Pessoal na Folga Orçamentária. **Journal of Globalization, Competitiveness and Governability**, v. 17, n. 2, 2023.

BOSMA, H. A.; KUNNEN, S. E. **Identity and emotion**: development through self-organization. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 23 Mai.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 1. ed. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 23 Mai.2023.

CANAGARAJAH, S. TESOL at twenty-five: What are the issues? **TESOL Quarterly**, 40(1), p. 9-34. 2006.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translanguaging Practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, A. S.. "The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued." **College Composition and Communication**, vol. 57, no. 4, 2006, pp. 586–619. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/20456910>. Accessed 22 May 2023.

CHAVES, I. M. A Pesquisa Narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Educação em Debate**. Fortaleza, Ano 21, v. I, n.39, p. 86-93, 2000.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 128, p. 63-69, 13 set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12974> Acesso em: 27 de jan. 2023.

CLANDININ, DJ; CONNELLY, FM. **Investigação narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Jossey-Bass, 2000.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. Edições Almedina, S.A. 2011.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*. v. 4, n. 1, p. 11-36, 14 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15526> Acesso em: 27 de jan. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, G. B. DA. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar em Revista**, n. 29, p. 191–205, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xtdbph9XCmYhbVVXnYv7bNp/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 de jan. 2023.

DA SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; DELLA JUSTINA, O. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, [S. l.], v. 4, n. 8, 2012. DOI: 10.30681/rln.v4i8.6778. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/6778> Acesso em: 27 de jan. 2023.

DENZIN, N. K. **On Understanding Emotion**. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. 319p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução**: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42. =

DEWAELE, J.-M. **Emoções em vários idiomas**. Emotions in Multiple Languages. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1973. =

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIJDA, N. H. Varieties of affect: emotions and episodes, moods, and sentiments. In: EKMAN, P.; DAVIDSON, R. J. (Ed.). **The Nature of Emotion**: Fundamental questions. New York: Oxford University Press, 1994. p. 59-67.

GIL, Gloria.; SOUZA, S. C. B. de. Inglês é o falar pro mundo, é o mundo”: Representações de professores sobre a língua inglesa em Santarém, Pará. **Revista Língua & Letras**, v. 17, n. 35, p. 211-234., 2016.

GIROUX, H.A. **Pedagogy and the Politics of Hope**: Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader. Routledge, 1997.

GONDIM, N. A invenção da Amazônia, 2º edição, Manaus: Editora Valer, 340 p., 2007. (Série: Memórias da Amazônia).

GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, M. Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. **Educere**, vol. 14, núm. 49, junio-diciembre, 2010, p. 361-370. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35617102011.pdf> Acesso em: 27 de jan. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104p.

HANNULA, M., EVANS, J., PHILIPPOU, G., ZAN, R. Affect in mathematics education: Exploring theoretical frameworks. In: **Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities 321 Education**. p. 107–136, 2004. Available at: <http://www.emis.de/proceedings/PME28/RF/RF001.pdf>

HILL, M. M. Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. In: **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação**. Edições Húmus. 2014.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialektik der Aufklärung**. Frankfurt: Suhrkamp, 2003.

HOOKS, B. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

HYSLOP-MARGISON, E. Review of The Abandoned Generation: Democracy Beyond the Culture of Fear (Henry A. Giroux)]. **Paideusis**, v. 15, n. 1, 113–115. 2006. Disponível em:

<https://www.erudit.org/en/journals/paideusis/2006-v15-n1-paideusis05597/1072700ar/> Acesso em: 27 de jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama:** Trabalho e Rendimento. Santarém: IBGE. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>. Acesso em: 23 out. 2023.

IZARD, C. E. **The psychology of emotions**. New York: Plenum Press, 1991.

JQUES, P. A.; VICARI, R. M. Estado da Arte em ambientes de aprendizagem que consideram a afetividade do aluno. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, 2005. DOI: 10.22456/1982-1654.9627. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9627>. Acesso em: 23 out. 2023.

JOHNSON, K. **Understanding language teaching: reasoning in action**. Boston: Heinle & Heinle Publishing Company, 1999.

JUCÁ, L.eina; FUKUMOTO, A.H. B.; ROCHA, A. o letramento crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. **Revista X, [S.l.]**, v. 1, n. 1.2011, nov. 2011. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24452>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

JUCÁ, L. C. V. **Das histórias que nos habitam:** por uma formação de professores de Língua Inglesa para o Brasil. 2017. 286f. Tese (Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KROSKRITY, P. V. **Ideologias linguísticas:** Perspectivas críticas sobre o movimento inglês oficial. Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching:** From Method to Postmethod. Lawrence Erlbaum Associates. 2006a.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização.** Por uma língua aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola , p. 129-148, 2006b.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001. v. 1, p. 333-355.

LIMA, F. S.; ZOLNIER, M. C. P.; CANDIDO-RIBEIRO, D. “Anyway, I don’t think I’ll ever be prepared”: pre-service teachers’ beliefs and affective states. **Revista Letras**, Curitiba, n. 88, p. 129-150, jul./dez. 2013. Editora UFPR.

LUTZ, C. A. **Unnatural emotions:** Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventing and (re) constituting languages. **Critical inquiry in language studies: and international journal**, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

Disponível em: <https://criticallanguagepolicy.paginas.ufsc.br/files/2019/03/makoni-Pennycook-2005-disinventing-reconstituting-lgs.pdf> Acesso em: 29 jun. 2023.

MARINHO DA SILVA, M.; RODRIGUES DOS SANTOS, D. Ensino de Inglês Instrumental na Amazônia Paraense. **LínguaTec, [S. l.]**, v. 7, n. 2, p. 56–70, 2022. DOI:

10.35819/linguatec.v7.n2.6235. Disponível em:

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6235>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MARTINELLI, C. B. O jogo tridimensional: o hard power, o soft power e a interdependência complexa, segundo Joseph Nye. **Conjuntura Global**, v. 5, n. 1, 2016.

MATURANA R., H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. 96 p. 3a Reimpressão Traduzido do espanhol 1. Filosofia I. Fortes, José Fernando Campos II.

MERRYFIELD, M. M. Por que não estamos nos transformando? Criando uma cultura de inclusão na educação internacional. **Educação intercultural**, v. 11, n. 1, 2000, p. 3-12.

MERRYFIELD, M. M. Reflective practice in global education strategies for teacher educators. **Theory Into Practice**, 32:1, 27-32, 1993. DOI: 10.1080/00405849309543569.

MESQUITA, B.; MARKUS, H. R. Culture and emotion – models of agency as sources of culture variation in emotion. In: MANSTED, A. S. R.; FRIJDA, N. F. A. (Orgs.) **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**. Cambridge University Press, 2004, p. 341-358.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo, Parábola, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo De Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 29 jun. 2023.

NORTON, B., TOOHEY, K. **Identidade, aprendizagem de línguas e mudança social. Language Teaching**. 44, 412-446. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>. Acesso em 22 de maio 2023.

OANH, D.T.H. Global vs. Glocal English: Attitudes and Conceptions among Educators, Administrators and Teachers in Eight Asian Countries. In: Kirkpatrick, A., Sussex, R. (eds) **English as an International Language in Asia: Implications for Language Education**. Multilingual Education, vol 1. Springer, 2012. Dordrecht.

OLIVEIRA, A. C. T. DE. **O trabalho emocional de uma professora de inglês de escola pública [manuscrito]: um olhar crítico para as emoções**. 2021. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2021a.

OLIVEIRA, A. C. T. DE. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 81–106, jan. 2021b.

OLIVEIRA DO ESPÍRITO SANTO, D.; RIBEIRO DA SILVA, R. Repensando o Ensino De Língua Inglesa no Brasil: Por Uma Perspectiva Translúgüe | Rethinking English Language Teaching In Brazil: Towards A Translingual Perspective. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 57, p.59–80, 2017. DOI: 10.9771/ell.v0i57.24738. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24738> Acesso em: 30 jan. 2023.

OLIVEIRA, K. L. S. de J; HITOTUZI, N. V.; OLIVEIRA, H. N. . O ensino de língua estrangeira na Amazônia: uma educação alicerçada na cultura. In: COLARES, M. L. I.Sousa; P., J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. (Org.). **Educação e Realidade Amazônica**. 1ed.Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, v. 2, p. 1-247.

ORTALE, F. L.; FERRI, S. A. C.; SILVA, M. A. R. e. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, n. 42, p. 176-189, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 06 jan. 2024.

ORTONY, A.; CLORE, G.; COLLINS, A. **The cognitive structure of emotions**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From ‘Affective Factors’ to ‘Language Desire’ and ‘Commodification of Affect.’ In: GABRYŚ-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.

PENNYCOOK, A. “Introduction: Critical Approaches to TESOL.” **TESOL Quarterly**, vol. 33, no. 3, 1999, p. 329–48. JSTOR. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3587668>. Accessed 22 May 2023.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. (Ed.) “**Disinventing and Reconstituting Languages**.” USA: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Longman. 1994.

POLIDÓRIO, V. O Ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 22 jan. 2023.

PRABHU, N. S. “There Is No Best Method-Why?” **TESOL Quarterly**, vol. 24, no. 2, 1990, pp. 161–76. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/3586897>. Accessed 27 Apr. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTROGOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Por uma lingüística crítica. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. p. 13–20, 2000. DOI: 10.5935/rl&l.v8i14.900. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/900>. Acesso em: 24 jan. 2023.

RAJAGOPALAN, K. Por uma Lingüística Crítica. *IN Rrevista Línguas e Letras. Línguas & Letras*, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 13–20, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/900> Acesso em: 06 jan. 2024.

RAMOS, F. S.. Emotions, Perezhivanie, and Transformation in an English Teacher Education Course: A Historical-Cultural Study . **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 241–269, mar. 2022.

REZENDE, Thalita Cunha de. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa Viçosa, MG, 2014.

RIBEIRO, D. C.. **English teachers affective states in their initial education**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

RIESSMAN, CK. **Métodos narrativos para as ciências humanas**. Sábio, 2008.

ROBERTSON, R. Comments on the ‘Global Triad’ and ‘Glocalization’. *In*: N. Inoue (Ed.). **Globalization and indigenous culture**. Universidade Kokugakuin. 1997, p. 217-225.

RODRIGUES, N. N. **The relationship between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

RODRIGUES, F. de A. A importância do ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras: uma proposta de reformulação das diretrizes institucionais e dos conteúdos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 1, 11 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/1/a-importancia-do-ensino-de-lingua-inglesa-nas-escolas-brasileiras-uma-proposta-de-reformulacao-das-diretrizes-institucionais-e-dos-conteudos> . Acesso em 23 out. 2023.

RUBIN, H. J.; RUBIN, I. S. **Entrevista qualitativa**: A arte de ouvir dados. Sábio, 2011.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

SANTOS, E. M. dos. **A linha tênue entre liberdade de expressão e discurso de ódio: como o ódio foi utilizado como ferramenta de manipulação política no governo Bolsonaro (2019-2022).** São Cristóvão, SE, 2023. Monografia (licenciatura em História) - Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SCHERER, K. Psychological models of emotion. In: BOROD, J. (Ed.). **The neuropsychology of emotion.** Oxford/New York: Oxford University Press, 2000. p. 137-162.

SILVA, J. B. M.; BARCELOS, A. M. F. Desvelando a paixão pelo ensino de professores de inglês em formação inicial. **Revista X**, v. 16, n. 2, p. 381-408, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77263>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA-SOUZA, A. S.. **Projeto Formar e Transformar: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço.** 2018. 251p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, M. de N.F. et al. Diversidade linguística no Pará: mundos de línguas indígenas e de língua portuguesa. **Margens**, [S.l.], v. 8, n. 10, p. 97-108, may 2016. ISSN 1982-5374. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2707/2833> Acesso em: 06 jan. 2024.

SILVA, C. A. d. A.; NEVES, M. O. Práticas de Linguagem na Amazônia Paraense. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 2, p. 236-242, 2021.

SILVA, H. C .da; AGUILERA, V. de A. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa, rev. linguíst.** (São José Rio Preto), São Paulo, v. 58, n. 3, p. 703-723, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198157942014000300703&lng=en&nrm=i so>. Acesso em 22 ago. 2022.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n. 4, jul. 2005.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. Simões; EL KADRI, M. S. (Orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87-115, 2011.

SO, D. Emotion processes in second language acquisition. In: BENSON P.; NUNAN, D. (Orgs.). **Learners' stories: difference and diversity in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 42-55.

SOARES, M. L. de A. Teoria crítica e resistência em educação, para além das teorias de reprodução. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4471>. Acesso em: 24 maio. 2023.

SOLOMON, R. On the passivity of the passions. In: MANSTED, A. S. R.; FRIJDA, N. F. A. (Orgs.). **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**. Cambridge University Press, 2004, p. 11-29.

SOUSA, E. C. V. T.; COLARES, A. A. Amazônia brasileira: educação e contexto. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.], v. 7, n. 01, 2022. DOI: 10.29280/rappge.v7i01.10633. Disponível em: periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/10633 Acesso em: 23 out. 2023.

SOUSA SILVA, A. C. de. A importância do ensino da língua inglesa na educação básica em instituições públicas brasileiras. **Revista Com Censo. Estudos Educacionais do Distrito Federal**. RCC#28. Seção Relatos de experiência. v. 9, n. 1. Março/2022. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/30>. Acesso em 24 abr. 2023.

SOUZA HALL, S. C. B.; DE SOUSA, R. P. PIBID e a formação do professor de inglês na Amazônia. In: CUNHA, I. C. S. da. SILVA, J. R. de S. (Orgs.). **Diálogos sobre formação de professores: olhares, saberes e práticas**. Volume 2 [recurso eletrônico]. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023. p. 199-206. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1At6aCVTCGpjhAijYeFZXyyErLCB2v3Ty/view> Acesso em: 29 jun. 2023.

UCHÔA, J. M. S. O ensino da língua inglesa em uma comunidade amazônica: práticas de resistência ao imperialismo do mercado editorial. **Communitas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 514– 527, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1513> Acesso em: 29 jun. 2023.

UPHOFF, Dörthe. “A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil”. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org). **A língua inglesa na escola**. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

VAN VEEN, K.; LASKY, S. Editorial. **Emotions as a lens to explore teacher identity and change: different theoretical approaches**. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, p. 895-898, 2006.

VIEIRA, A. P. M. Saraiva. Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica na perspectiva do ensino de Língua Estrangeira. In: **III SINALEL**, 2013, Catalão - GO. III Simpósio Nacional de Letras E Linguística II Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2013.

VILELA, R. A. T.. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, n. 45, p. 223–248, jun. 2007.

WATSON-GECEO, K.A. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. **The Modern Language Journal**, vol. 88, n. 3, p. 331-350, 2004.

WILLIAMS, R. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. Trad. Nair Fonseca e Cauã Alexandre Peschanski. São Paulo: Ed. Unesp, 1989/2014. 494p.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

ZEMBYLAS, M. Constructing Genealogies of teachers' emotions in science teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 39, n. 1, p. 79-103, 2002.

ZEMBYLAS, M. Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective, **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 9, n. 3, 213-238, 2003.

ZEMBYLAS, M. **Beyond teacher cognition and teacher beliefs:** the value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2005.

APÊNDICE A - HISTÓRIA DE VIDA DE TAINÁ

Parte 1

Professor: Silvia Cristina Barros de Souza Hall Student: Tainá

FINAL ESSAY (infelizmente)

“Why did you choose this course?” Asked professor Zair Henrique, in 2017, to each person in the class. I did not know. I've always been passionate about the English language, since I was 11 years old, I felt connected to a song on the radio and I did not even know its meaning. I felt like I belonged somewhere at that moment. A long time later, I abandoned an E-Learning course after a year – As I once said I used to abort some missions in my life; and then I started the same course at UFOPA. My high school teachers expected me to study Law. According to them, I had "that thing" as a lawyer. However, I was not prepared to study TEFL undergraduate course either.

After two years in this course, I realized what Emily Dickinson once meant “I dwell in possibility”. Earlier, I was worried about my course being transformed to a cage called "comfort zone" because I was not happy or did not know what path to take. My fear stole my freedom several times during these years, once it was difficult to leave the cage to take an unknown path. I must remember myself every single day that I have possibilities and I am in a house with plenty windows and so many doors, so I can see the sky, birds flying, the rain, I see everything due to these windows; I can choose to leave if I want to, but it is not the time.

Se eu trabalho com possibilidades e mostro-as aos meus alunos, eu crio um vínculo, demonstro que não há essa forma autoritária de ensino na minha sala de aula, e que as opiniões deles contam tanto quanto as minhas. We should respect each other. A afetividade em sala de aula deve existir, se o meu aluno não está apreendendo o conteúdo de uma maneira, existem outras. I need to look to them and show them that there are infinite ways to learn languages and that is totally normal. Nosotros can jouer with elas seulement como esto. Devemos lembrar que estamos em uma casa com diversas janelas e muitas portas and we dwell in possibility. We are going to make our class together. Of course it is a hard mission, but I am here to do something good in my city, no matter what it takes.

I am not as bright as I wanted to be when it comes to poetry, I do not understand it so easily. I need to read it over and over again. For this reason, I consider that the world is poetry, so is my academic life and my future profession. Unfortunately,

I do not know what theme is in it yet – talvez intitule de “mana, admiro a coragem!”, but I am writing these lines right now, oftentimes irregular, comprehending that life is like reading a poem, sometimes I do not know why I am reading, it takes time to discover the main reason to be honest. Eu descobri, YOU (yes, you) showed me how. “Why did you choose this course?” I am asking myself at this moment. It is not about teaching the verb "Be" every week in a school, it is important, but only teaching grammar is not enough, ainda mais in a mufino way; as if there is nothing else to show them, I do not want a classroom like a cage, I want to share with my future students all these possibilities considering people need to have access to everything, and most of all, I want them to leave this cage if they want to, mas para isso I need to show them that there is a house with plenty windows as an alternative. Égua, we can do it through the language and its power, it seems so easy even though I know it is not, o ensino da língua inglesa não precisa ser aquela coisa monotone. Tu é

doido, soon I shall be an English teacher and I am not even ready for it, acabei de crer aqui. I am worried about it, yet I will not have my efforts until now undone by my anxiety. Só te digo uma coisa, um estudo sobre as competências socioemocionais, isso mesmo, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, não obstante, nas escolas da rede pública, e digo mais, de Santarém vai acontecer. At least, the Universe knows that I am trying.

This is a short story of my life; I swear I did not know what to write in this space. Therefore, I carefully wrote these very special words in my final essay as if it was my journal. I am sorry about that. In brief, it takes a while to write a cohesive text; especially in this case, I always tend to lose to my emotions. Thank you once again, professor Sílvia, you make me emo. actually I can't thank you enough for everything

Parte 2

Eu gostava muito do fato de que poderia me comunicar em outra língua, parecia surreal querer falar inglês morando no Norte. Se eu tivesse ouvido os outros, teria aceitado que inglês não era para mim, deveria ter feito um curso que ajudasse a minha família financeiramente no futuro. Contratam muitos auxiliares administrativos, não é? Ouvia muita gente dizer que inglês era para ricos e o que a gente tinha na escola era apenas para preencher a grade curricular.

Eu e minha irmã ganhamos bolsa integral para estudar inglês básico — meus pais trabalhavam nesse local, então eu fui privilegiada para iniciar essa jornada. Minha avó, assim como muitas avós, costumava me dar dinheiro "caso eu precisasse de algo", e foi assim que eu pedi a minha mãe para comprar um dicionário de inglês para mim, pedi informações para meu professor do inglês básico sobre dicionário, e ele me disse que um Oxford era de grande ajuda.

Comprei esse e tenho até hoje. E realmente foi de grande ajuda porque eu demorei para fazer outros módulos de um curso e inglês, então eu lia o dicionário. No dicionário, eu achava coisas que tinham no meu quarto e ficava encantada. Música me ajudou muito enquanto meus pais não podiam pagar por um curso de inglês no Senac. Eu queria falar inglês não por ser uma língua global mas por finalmente entender o que Avril Lavigne ou Hayley Williams estavam falando. Era por um motivo bobo? não, era o meu incentivo para começar a falar inglês. Óbvio que o incentivo dos meus pais para que eu aprendesse era diferente do meu, o deles era "inglês abre portas, pode ganhar mais e trabalhar fora do Brasil", eis aí o choque deles quando falei que ia usar sim o inglês numa futura profissão, e ia fazer licenciatura em língua inglesa.

Assim como eu aprendi, eu quero ensinar, à minha maneira agora, é tão chato aprender algo no automático porque aquilo não encaixa contigo, aprendia a falar várias palavras novas e todas elas seriam de grande valia se morasse na América do Norte, mas eu moro em outro Norte, e o meu era ignorado no ensino, não aprendia a falar "rede", "farinha"... sabe? sentia falta de me encontrar na língua também. Usaria a língua para me comunicar com aqueles famosos que um dia eu queria conhecer, mas queria poder falar de mim também, e falar de mim em outra língua, sem saber como falar a minha cultura, era triste.

APENDICE B – NARRATIVA DE VIDA DE CAUÃ

Me chame de Cauã. Este que vos escreve nasceu na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, mas não se considera manauara ou amazonense, paraense é como me denomino. Nos anos 90, meus pais, como gosto de falar depois de ler Jane Austen, “eloped”, ou seja, fugiram para Manaus para se casar sem a permissão de meu avô materno, e por isso nasci na Paris dos trópicos, a cidade cujo nome significa mãe dos deuses. Meus pais me trouxeram de volta para Santarém depois de 3 meses de vida. De família do que na época era considerada classe média, passei a infância rodeado de parentes que coabitavam o mesmo bairro. Fui uma criança mimada pelos pais que passavam o dia fora trabalhando, o pai em firma e a mãe como gerente da Y Yamada. Passava parte do dia na escola e outra em casa com uma babá.

Minha infância foi fortemente marcada pela religião cristã. Costumo falar que me converti por medo mas nunca pelo amor de que tanto falavam. Esse medo não era tão por mim inicialmente, mas sim por meu pai. Certa vez uma das frequentadoras de uma igreja do bairro que estava em um culto na casa de minha avó paterna, disse que se meu pai não aceitasse Jesus e parasse de beber álcool, ele iria para o inferno. Esse foi um dos impulsos para que eu entrasse em uma jornada em busca da salvação do meu pai. Fazia de tudo para ser um bom filho; gostava de ler e escrever histórias curtas e fábulas; tinha um bom desempenho escolar e todas outras qualificações de um bom menino. Em 2006 deixei de ser o filho único e ganhei uma irmã. Nunca passei pela fase que tanto falavam que eu passaria: ter ciúmes da irmã mais nova.

Eventualmente, meu pai se converteu e eu e minha família frequentávamos a igreja de domingo a domingo. Então outro grande problema surgiu na minha vida; ainda com pouca idade, comecei a ser chamado de gay na escola, sem ao menos saber o que isso significava. Eu negava sem saber, pois, pelo tom das acusações aquilo era algo ruim de se ser. Contei ao meu pai e com raiva ele pediu que eu revidasse com violência, mas eu não segui o seu conselho pois desde cedo eu nunca fui uma criança violenta. Nunca mais se tocou nesse assunto em casa.

Certa vez, voltando da escola, encontrei minha mãe sendo medicada em casa rodeada de familiares. Me contaram que voltando do trabalho ela havia sofrido um acidente de trânsito. Nunca mais minha mãe seria a mesma. Ela desenvolveu síndrome do pânico, o que dura até os dias de hoje, apesar de cada vez mais raros, acontecendo poucas vezes por ano. Mas no início, alguns meses após o acidente, tinha medo de que ela fosse morrer sem ar em seus ataques repentinos. A partir desse momento eu tive de tomar frente de tarefas que ela não podia mais fazer, e meu pai passou a ser o único a trabalhar e nos sustentar. Nos anos seguintes eu desenvolveria TOC e ansiedade. Depois da quarta série decidi sair da escola particular para estudar com meus primos na escola pública, meus pais acataram a ideia pois não teriam mais de pagar materiais didáticos e escola privada que custavam uma fortuna. Nessa época eu já enfrentava os resultados desses acontecimentos narrados anteriormente. Comecei a engordar em decorrência da ansiedade e tinha a autoestima baixa, continuei sofrendo bullying e experimentei a exclusão por parte de colegas na escola. No ano de 2013 eu passo a fazer o Ensino Médio no colégio estadual Álvaro Adolfo da Silveira. Escolhi esse local pois a maioria dos colegas de turma do ensino fundamental iriam para outra escola. Vi esse novo ciclo da minha vida como uma oportunidade de ser outra pessoa; alguém mais seguro de si; confiante e “unapologetic”. Funcionou. Fiz amigos novos e passei a me importar menos com o que os outros pensavam de mim. Mas isso foi até certo ponto, pois ainda no início do Ensino Médio eu continuava enfrentando o problema “orientação sexual e religião”. Me sentia constantemente culpado. Meu pai já não frequentava a igreja e eu estava em um conflito mental de crenças e valores que me puxava novamente para um lugar de desesperança e que parecia sem solução. Nesse mesmo ano tive minha primeira paixão e minha primeira desilusão. Me sentia culpado

pelos sentimentos que sentia por outro menino que também era da igreja, mas acabei cedendo e entrando nessa relação e experimentei o que é estar em um relacionamento tóxico. Nesse período da minha vida comecei a ter um rendimento escolar não muito bom, estava constantemente me sentindo culpado e melancólico, estava à beira de um colapso. Inspirado por obras literárias e cinematográficas, que eram o meu refúgio mental, decidi encerrar esse ciclo miserável de minha vida. Sai da igreja e passei a focar nos estudos e nas decisões que teria de tomar quando saísse da escola. Meus pais me matricularam em um curso de inglês, onde passei 5 anos. Comecei a me imaginar como professor, os prós e contras. E decidi que aquilo era algo que eu gostava. Terminei o ensino médio e não entrei logo na universidade, pensei em trabalhar primeiro, mas não deu certo. Passei um ano estudando para o vestibular, fiz a prova e passei no curso de Letras Inglês na Ufopa. Um novo ciclo se iniciou e com ele uma nova oportunidade de melhorar como pessoa e de seguir caminhos diferentes do que eu estava trilhando. Essa foi até agora a melhor parte da minha vida. Na universidade eu não tinha o que esconder, podia ser eu mesmo e sem culpa, isso foi libertador. Fui acolhido por pessoas que aprendi a odiar na igreja, pessoas inocentes que eram descritas como condenadas ao inferno, pessoas mal-intencionadas. É interessante pensar que certas pessoas que a sociedade cristã tanto despreza; essas sim, se parecem muito mais com Deus. E não estou dizendo que existe uma essência de total bondade nessas pessoas que me acolheram, mas que naquele momento elas eram as que seguiram um ensinamento de ajudar o próximo e não julgar, mesmo, em boa parte, não fazendo parte de um grupo religioso cristão. Na universidade continuei uma jornada de desconstrução de uma ideologia perversa que me guiou quase que a vida toda. Me empoderei do que sou e aceitei que eu não mudaria por nada e por ninguém. Mas também aceitei que teria que fazer o dobro do que uma pessoa “regular” tinha de fazer para ser aceito em certos locais, principalmente, pensando agora em um contexto profissional. Em 2018 eu tive minha primeira experiência como professor em uma sala de aula de escola pública. Nesse momento todas as minhas inseguranças voltaram e toda a minha bagagem emocional de todas as experiências vividas vieram a tona, mas eu consegui. A cada dia de aula eu superava minhas inseguranças e só confirmava que aquilo era o que eu queria realmente, ser professor.

Minha melhor amiga eu encontrei na universidade. Quando nos encontramos parecia que já nos conhecíamos há anos. Ela teve de deixar a universidade pois se mudou para Santa Catarina. Em 2019 fiz minha primeira viagem solo e a encontrei em Florianópolis, onde ficamos grudados por 15 dias, explorando vários lugares da cidade. Na pandemia de 2020 me vi preso em casa, em quarentena. O mundo um caos social e político. Todos os dias mais pessoas morriam pela Covid-19 e pela negligência dos poderes vigentes no país. Em 2021, ainda em período pandêmico perdi entes queridos e me encontrei aflito na possibilidade de perder mais pessoas próximas. Com muita ansiedade, desmotivação e eu me tornando depressivo a cada dia que passava, decidi voltar para Florianópolis, onde passei alguns meses até que os casos de Covid amenizassem novamente. Quando as aulas presenciais voltaram pude reencontrar meus colegas da Ufopa e sentir um pouco de normalidade. Trabalhei no meu TCC e passei por momentos tensos de ansiedade pois estava fazendo estágio em uma escola e sou membro de um projeto de extensão que é muito trabalhoso. Mas consegui contornar essas situações com a compreensão de meus professores e orientadora. Também consegui um emprego em um cursinho de inglês onde pratico a decolonialidade do ensino de línguas na medida do possível, já que é bem complicado desconstruir certas colonialidades do pensamento, ainda mais em um curso particular onde o próprio marketing se vale de discursos coloniais para obter lucros. No início de 2023 defendi meu TCC e finalizei minha graduação. Agora estou fazendo planos para o futuro; mestrado, novo local de trabalho, viagens.

APÊNDICE C – O QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

1. Depois do estágio e da descoberta das dificuldades do ensino público, o que te motiva a abraçar essa profissão? Qual sentimento te move para ela?

João: Acredito que o que me move é a vontade de mudança. Além da satisfação pessoal em ver os alunos se desenvolvendo e mudando. Também tem a questão da realização e estabilidade profissional. Não dá pra negar que, embora essa não seja uma razão tão nobre, nós procuramos certa estabilidade em nossas vidas, e apesar dos desafios, não podemos cruzar os braços e não tentar mudar ou movimentar algo.

Tainá: Interessante que o que me motiva, mesmo após as dificuldades encontradas no estágio, é exatamente isso, ter conhecimento dessas dificuldades, as inquietações. Eu simplesmente não posso virar as costas para esse problema ou parar de falar dele até que pare de existir. Há um problema, ou melhor dizendo, vários, referentes ao ensino da Língua Inglesa numa escola pública, a teoria não prepara a gente para o que vem. O sentimento que me move é: como eu posso contribuir para que não seja apenas mais uma disciplina na vida daqueles discentes?

2. Pra você, qual o papel de um professor numa escola? Na sala de aula?

Cauã: Ser muito mais que um mediador do conhecimento. Vejo o papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem, para formar alunos com consciência crítica, e autônomos em suas decisões e em seu próprio processo de aprendizagem.

Tainá: O professor não é a verdade universal dentro de sala de aula, pelo contrário, professor é aquele que entende que a educação deve ser vista como uma prática de liberdade. Considerar os discentes como sujeitos, não como potes vazios ansiando por serem preenchidos com uma única forma de saber. Enxergar, ouvir. Ser professor é difícil, não é só passar uma atividade, corrigir cadernos, escrever vários conteúdos no quadro, fazer a frequência, passar uma prova e acabou; ou participar de reuniões por obrigação. Ser professor é considerar a pluralidade de uma sala de aula, assim como nossa sociedade como um todo; considerar as diversas formas de experiências que existem numa única turma; entender que a maneira com que os discentes experienciam suas realidades vai estar ligada a forma com que aprendem. A educação (e o educador) não deve fechar os olhos para a sociedade, e visar o ensino arcaico no qual o professor fala, o aluno escuta; educação é política. Esse, na minha humilde opinião, é o papel do professor dentro e fora da sala de aula, até porque de nada vale um discurso se não está atrelado à sua prática.

3. Na sua experiência de estágio, qual episódio você vivenciou que o levou a refletir sobre suas futuras práticas de ensino? Qual o sentimento que essa situação te trouxe?

Cauã: Ver um professor que não se importava com o processo de aprendizagem dos alunos e que não valorizava a própria profissão e a via como um meio de ganho financeiro extra. Um aluno desmotivado é um problema em que o professor deve tentar resolver, com metodologias e testes. Mas e quando um professor não se importa? E quando a questão não é falta de esperança e sim a conformidade em relação a aprendizagem? Ver esse professor me ensinou uma única coisa; a não ser como ele.

Tainá: Citarei duas experiências com os professores que acompanhei, uma negativa e outra positiva. A negativa ocorreu quando o professor X (jovem e com especialização) me falou bastante coisas antes de eu pisar em sua sala de aula, me fez imaginar que a aula era o tipo de aula que eu gostaria de ver, aquela que foca nas 4 habilidades da língua adicional e que se

atenta individualmente aos alunos, dizia cada palavra com muito orgulho. Esse era o discurso, mas sua prática era totalmente o oposto, nunca havia visto uma aula tão focada na figura do professor, os discentes mal falavam, era uma aula automática que se repetia em todas as outras turmas, não havia respeito, a minha impressão era que o foco daquele professor era apenas passar conteúdo, se iriam aprender? pouco interessava, discursos coloniais eram proferidos por ele, tal como "o inglês americano é o mais correto", a pergunta que pairava na minha cabeça era "mais correto para quem?", esses discursos se distanciam da nossa realidade, aqui, no Oeste do Pará, fazendo com que muitos entendam que aprender uma nova língua não é para eles. Os sentimentos foram os piores: raiva, tristeza e ansia.

A experiência positiva foi com uma professora (jovem e saindo para o mestrado), ela me mostrou o plano de curso e de aula, achei todos muito com os pés no chão, também havia ali que focava nas 4 habilidades. Em contraste com o comentário acima, o foco dela não era conteúdo atrás de conteúdo, mas qualidade acima de quantidade, e eu vi muita qualidade naquelas aulas, com pouco se fez muito, ela levava cards com figuras para que os discentes assimilassem a imagem aos verbos. O speaking era feito por fileira, o reading também, haviam dinâmicas, uma troca realmente muito proveitosa e interessante de se ver. Essas aulas me deram ânimo, falei ao final do estágio para essa professora, sobre o efeito que aquilo causou em mim, de ter certeza dessa profissão, de saber que é possível aquilo acontecer numa escola pública, mas é claro que não é fácil, lidar com pessoas é, por vezes, árduo, e os discentes nem sempre estavam dispostos a participar. O sentimento que me trouxe foi coragem, vontade, e não apenas esperar que as coisas mudem, mas esperar, agir. É possível, porém requer muita disposição do educador.

4. Na sua vida pré-universitária, qual o momento em que você descobriu que queria abraçar a profissão de professor de língua inglesa? Alguém o influenciou? Como foi essa abordagem?

Cauã: Quando estudava inglês no cursinho durante o ensino médio. Não existe um motivo "mágico", grandioso ou vocacional. Apenas vi que eu gostava de linguagens e fui atrás do curso de letras. Tive influência com professores importantes na minha formação, interessante pensar nisso, pois minhas inspirações não eram professores de inglês, mas de língua portuguesa e literatura. De certa forma eram da área das linguagens.

Tainá: Eu sempre gostei muito da língua inglesa, gostava de ler o dicionário e fingir estar falando inglês sozinha. Ouvia músicas em inglês, queria saber o que falavam, porque lembro de ter ficado triste ao ouvir uma música e nem saber a sua tradução. Quis fazer cursos para aprender, não almejava viajar ou mercado de trabalho, era o mais próximo da curiosidade, do sentimento, do que de qualquer outra coisa, sempre foi a minha matéria preferida. As aulas de inglês que tive durante a escola eram desmotivantes, automáticas, focadas no professor e a sua única forma de ensinar. Essas duas coisas, mais tarde, estabeleceram uma conexão na minha mente: Letras inglês. Não existia outro curso que eu quisesse fazer, até tentei me apaixonar por antropologia, mas a licenciatura me chamava e, apesar de eu ser tímida, aceitei. Sempre tive em mente que o professor não deve ser tímido, até porque está ali na frente, com diversos olhinhos focados nessa imagem no centro, a mudança dessa perspectiva colonial veio na universidade. Entrei em Letras sabendo que, além das dificuldades que teria sobre o ensino de uma língua adicional na rede pública, eu teria que lutar contra minha própria timidez. Hoje sei que existem professores tímidos, e que faço parte orgulhosamente dessa pluralidade de profissionais da educação que buscam romper esse ciclo violento na nossa sociedade.

5. Nas observações de estágio, ambos se mostram preocupados com o ensino contextualizado, que ouve o aluno, o coloca no centro. O que o(a) leva a pensar sua prática dessa forma?

Cauã: Minha formação em projetos na universidade sempre foi voltada para a colaboratividade e aprendizagem ativa dos alunos. O aluno não é um banco, ele deve fazer parte desse processo de forma autônoma e ativa e que está em alinhamento com a sua comunidade (família, escola, bairro, cidade, etc). O ensino contextualizado produz um aprendizado mais significativo.

Tainá: Sim, não consigo pensar na educação como o professor autoritário e o aluno passivo. Eu vejo os discentes como protagonistas, e devem ser, pois existem muitas possibilidades numa sala de aula e o meu conhecimento jamais será o superior. Infelizmente (ou felizmente) foram essas experiências como estudante da rede pública e como estagiária da rede pública que me fizeram ter essa visão mais humanizada dos discentes e até mesmo de mim, como professora. As discussões acerca disso, na universidade, serviram para amplificar a minha vontade de estar ali e aceitar esse desafio que é uma sala de aula, com olhar mais atento, estimular o pensamento crítico, mostrar que podem aprender a língua inglesa aqui do Norte mesmo, porque aqui tem gente compartilhando os saberes do Inglês.

6. Como você se sente enquanto professor ou futuro professor de língua inglesa?

Joaão: Nos tempos que vivemos onde a formação crítica é tão atacada por setores neoliberais da nossa sociedade, apesar da apreensão e da constante sensação de vivermos na sociedade distópica do livro 1984, e de estarmos sendo vigiados pelo “big brother”, me sinto esperançoso. Porque a esperança é um sentimento revolucionário. E como diz a artista Rita Von Hunty "Ser verdadeiramente radical é tornar a esperança mais possível do que o desespero convincente".

Tainá: É cansativo, nunca me sinto pronta, mas ao mesmo tempo, muito satisfatório. Eu gosto de dar aulas, gosto de ter aquele contato com os discentes, deixar a timidez ali de lado um pouco para ter uma comunicação mais assertiva e dialogar com conhecimento do outro também, ensinar a partir do conhecimento que eles têm, por isso acho tão importante o discente como protagonista.

7. O que chamou a sua atenção nos ambientes escolares que frequentou durante o estágio? O que sentiu? Sentiu alguma tensão entre professor x aluno? O que isso te fez sentir?

Cauã: Acho que a desmotivação da maioria dos alunos. Já se tornou banal. Na maioria dos relatos de estagiários sobre o estágio sempre se aborda essa questão.

Tainá: Senti que os alunos não têm muita afinidade com a língua inglesa, e que depende da didática do professor, alguns tentam e conseguem nem que seja o mínimo, outros sequer tentam e apenas reproduzem discursos que não seguem. Acredito que é dificultoso os discentes passarem de uma turma, na qual um professor que não liga para o ensino que está oferecendo e pouco se interessa por como está acontecendo essa aprendizagem, para uma turma na qual o professor enxerga esse discente e tem a sensibilidade para a educação, é um choque, e percebi que dá muito trabalho tentar encaixar uma nova maneira de dar a aula, sem ser aquela robotizada.

8. O que chamou sua atenção quanto à abordagem didática de ensino de LI do professor da turma? Algum sentimento apareceu?

Cauã: É difícil falar sobre abordagem didática quando quase não há, ou talvez não se deva chamar de abordagem didática. Eu acho que o que mais me chamou atenção era a forma encontrada de ensino através da ameaça e do medo. Acredito que talvez o problema esteja na formação do professor.

Tainá: Apareceu, nas aulas que acompanhei de uma professora, pois nunca tinha visto a teoria andar de mãos dadas com a prática, claro que não era 100% perfeito, entretanto existia aquela faísca, a tentativa de construção de aula dos discentes com os discentes, e o quão difícil é essa prática resistir dentro de um sistema que busca exatamente o oposto. Foi emocionante, era algo que só vi em algumas disciplinas da universidade mesmo.

9. Como você percebe o ensino de LI na Amazônia e como você pode sugerir práticas pedagógicas que tragam melhorias para esse ensino?

Ainda é precário. Precisamos de formação contínua, de trabalho colaborativo.

As bases da formação inicial também precisam ser reforçadas.

Percebo, pelo que já vi, de uma maneira muito presa ao livro didático, ao quadro, ao caderno, às provas. O pensamento crítico se encaixa onde? o livro didático que vem não é preparado para fazer o discente pensar, e sim reproduzir. Minha sugestão é só uma: aprender. O professor não pode deixar de se informar, de estar em constante contato com outros métodos de ensino, apesar de entender que falta tempo devido as cargas horárias exacerbadas dificultam para uma formação continuada. No mais, aprender a olhar pra si, e se questionar: a minha metodologia é para quem e por quê?

10. Qual o sentimento que deve mover as ações de um professor de Língua Inglesa na Amazônia? Você vê distinção em praticar docência na Amazônia e fora dela?

Cauã: Difícil questão. Acho que isso é bem subjetivo para cada professor. Mas o que move as minhas ações como professor é a mudança social que podemos trazer com a nossa prática. É difícil, não é fácil trazer isso para uma aula de inglês, mas a gente tenta.

Tainá: A resposta, para mim, está na pergunta: um professor de Língua Inglesa na Amazônia. Isso aqui diz muito, se isso não for o suficiente para instigar o educador a continuar em busca dessa educação libertadora, talvez mencionar que os profissionais do Norte também precisam abraçar essa criticidade e questionar: por que não aqui no Norte? Somos inferiores? O que o inglês norte americano ou britânico teria de tão superior que tornaria impossível de me fazer lecionar o inglês (born and raised no Norte) numa escola da periferia de Santarém? Nunca pratiquei a docência fora da Amazônia, mas acredito que se trata de um olhar colonial, no qual, os sudestinos/sulistas são mais capazes do que o nortista, tal como os ingleses britânico e norte americano serem o mais correto? A questão é bem ampla, mas irei focar na prática: eu aperfeiçoei um conhecimento que já tinha para outra língua e o que devo fazer com ele agora? Há uma distinção, claro, tem muitos olhares que não acham que possa sair conhecimento daqui, apenas os de fora podem trazer para cá, como se não tivéssemos como pensar sem eles. São questões e reflexões, muitas perguntas surgem ao ler essa pergunta, não sei se respondi.

11. Qual o sentimento que imobiliza o professor de língua inglesa na Amazônia?

Cauã: Acredito que a formação. Professores precisam de uma boa formação inicial e não só isso, eles precisam de formação continuada. Professores precisam de apoio pedagógico. Existem muitos desafios, e quem é professor já tá cansado de listá-los. São questões relacionadas a infraestrutura das escolas, as ferramentas de ensino, as relações sociais no ambiente escolar, a desmotivação, o cansaço, entre outros.

Tainá: Os desafios são muitos, citarei apenas alguns que vão desde o interno até o externo. Primeiramente, ver esse título de "professor de língua inglesa na Amazônia" como algo positivo, para impulsionar. Ademais, rever suas práticas, suas crenças sobre o que é o ensino de uma língua adicional, refletir para quem estão dando aula. É um processo de se reconhecer

enquanto educador, algo interno, para então partir para as lutas externas que surgem diariamente na vida de um professor, seja por salário, tempo, turmas numerosas, falta de apoio por parte da escola.

12. O curso de formação te orientou ou induziu de alguma maneira a tomar essa postura de ensino mais crítico que decidiu levar pra tuas práticas pedagógicas?

Cauã: Sim. Lá nós temos a introdução, depois cabe ao discente buscar se aprofundar e trazer essa postura para a sua prática.

Tainá: Ampliou a minha vontade sim. A Universidade teve um papel importante durante esse meu entendimento enquanto sujeito e professora, algumas falas te marcam mais, não tem como esquecer que meu sotaque é a minha identidade. Para que eu vou querer imitar o inglês de um nativo para me entender como fluente em língua inglesa sendo que eu tenho o meu conhecimento, sotaque, cultura, expectativas? Por que iria trazer apenas os conhecimentos lá de fora para embasar a minha aula sendo que eu tenho pesquisadores aqui no Norte fazendo trabalhos incríveis e dignos de serem citados na minha sala? Fora os diversos que existem no Brasil. Eu preciso buscar conhecimento lá de fora para eu me perceber enfim como uma educadora? A minha fala não é de rejeição aos conhecimentos norte americanos ou britânicos, mas é de entendimento que eles não são o centro, e para entender isso é difícil, a desconstrução dessa educação imposta é libertadora, quando entendemos que estamos rodeados de pensamentos que querem nos deixar em uma caixinha por ser do Norte e falantes da língua inglesa, como se fosse impossível. Agradeço muito pelo meu curso, que tem lá os seus problemas, mas sobre a prática e pensamento crítico... tive muitas referências.

13.- Você acredita que há alguma relação entre a postura de ensino crítico, já percebida nos dados fornecidos por vocês, e alguma emoção específica sentida durante toda sua história de vida? Se sim, qual seria essa emoção que o/a levou a ensinar criticamente a língua inglesa na Amazônia?

Cauã: Certamente, é perceptível que a postura de ensino crítico está intrinsecamente ligada a emoções marcantes ao longo de minha trajetória como aluno e como profissional educador, nas experiências de estágio e programas de iniciação à docência. A sensação de desencanto e insatisfação experimentada durante as aulas tradicionais de língua inglesa, centradas unicamente em aspectos gramaticais, provocou um profundo anseio por uma abordagem mais envolvente e significativa. A constante repetição de conteúdos de maneira automática gerou sentimentos de desmotivação, até mesmo de perplexidade, ao questionar a falta de exploração de aspectos essenciais da língua e sua interconexão com questões culturais e de poder.

Essas emoções, como incompreensão e até mesmo um senso de impotência diante de uma educação pouco estimulante, agiram como catalisadoras para que eu buscasse uma abordagem pedagógica transformadora (isso foi mais uma das questões que me levou para o lado decolonial do ensino de línguas). O desejo ardente de oferecer aos alunos uma experiência de aprendizado que fosse verdadeiramente enriquecedora e que os capacitasse a desenvolver uma consciência crítica em relação à língua inglesa e sua influência nas dinâmicas sociais e culturais, me levou a adotar o ensino crítico. Assim, a decisão de ensinar criticamente a língua inglesa na Amazônia está profundamente enraizada na aspiração de proporcionar uma educação que não apenas habilite linguisticamente, mas que também empodere os alunos a compreender as complexidades da língua em um contexto globalizado. A adoção dessa abordagem é alimentada pelo desejo de evitar que outros enfrentem as mesmas emoções de desinteresse e desconexão que experimentei enquanto aluno, bem como pelo compromisso de criar uma

experiência educacional mais autêntica e significativa para os alunos na nossa região amazônica.

Tainá: foi uma mistura de emoções, na verdade. Lá vem texto.

A primeira foi raiva, de ter tido um ensino de língua inglesa voltado apenas para gramática, não tinha nada ali além de forma, forma e mais forma. Tudo automático, tinha vezes que eu pensava "por que ela coloca as frases para completar com verbo to be se a única coisa que vão olhar é o sujeito e o verbo que é adequado?" Não tinha absolutamente nada que chamasse a atenção nas aulas de inglês nas escolas que frequentei (todas públicas). Quando tive o privilégio de ir pra um curso de idiomas, vi que aquilo da gramática se repetia, era automático: prof copia no quadro, o discente escreve no caderno, livro com conteúdo era mais utilizado, era um método conteudista, mas se diferenciava porque era interessante ver que uma dinâmica, mínima que seja, dava vida pra aula. Na escola não tinha dinâmica, tinha comodismo talvez. A minha professora mandava a gente cantar em grupo em inglês, valendo metade da nota, a outra era prova. Eu era boa, pelo menos na escrita, falar e pior... cantar em público, nunca foi a coisa mais fácil pra mim. Então minha nota de inglês pra cantar era mais baixa do que dos meus colegas. Não acho que seja uma ótima forma de avaliar isso de cantar: primeiro porque a música ficava no fundo, segundo que alguém poderia estar só fazendo um lip- sync, e terceiro, era pra avaliar o speaking/listening/reading?, nunca foi explicado o motivo de a gente precisar cantar. Era muito cômodo... estar sentada ali e colocando um grupo de 5 ou 6 alunos "cantando". Qual era o ponto de cantar uma música em inglês? e avaliar o aluno pela forma como ele cantava? Me sentia em aula de canto, teatro, qualquer coisa, menos numa aula de inglês. Nem preciso dizer que aqui os tímidos não tinham muitas oportunidades. Não estou dizendo que sou contra o uso de músicas para o ensino da língua inglesa, mas no meu caso, não tinha ensino nesse caso, não tinha nada, só cantar, a gente refletia sobre a língua? nunca. Isso, ao meu ver, era aula de um profissional da educação que sequer olha pra seus discentes, nem todas as dinâmicas vão abarcar todos os discentes, o que é normal, mas um professor que NUNCA reflete sobre sua prática de ensino me faz sentir uma tristeza profunda. Se eu dependesse do ensino de língua inglesa ofertado pelas minhas escolas pra GOSTAR dessa língua, eu certamente não estaria no meu curso da universidade. Em segundo lugar, um sentimento de justiça mesmo, do tipo que me fazia questionar se era SÓ isso mesmo que dava pra fazer. Por que nas aulas de literatura a gente refletia o uso do português? A gente nunca lia nada nas aulas de inglês a não ser frases ALEATÓRIAS que eram colocadas no quadro. Me questionava também se era pelo número volumoso de pessoas na sala, mas ainda assim, na minha cabeça dava pra fazer algo melhor do que isso. Mas pra mudar esse tipo de coisa é necessário pensar, olhar os discentes, não acho que todo mundo tenha essa disposição. Do 9 ano até o final do ensino médio a obtenção de metade da nota vinha de música. Dizem que o que te faz entrar num curso de licenciatura é um professor que te inspirou tanto que fez isso acontecer. No meu caso, é totalmente o oposto. Acredito MUITO na educação e a língua inglesa é algo que eu tenho comigo desde muito nova. Decidi unir a minha revolta com o ensino público de língua inglesa que vivenciei com esse desejo de mudança, de fazer algo melhor, de ensinar com criticidade a língua inglesa. Não é só forma não pode ser só isso.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: Crenças e estados afetivos de professores em pré-serviço de língua inglesa: um discurso em análise.

Pesquisador (a) Responsável: ROSICLEIA PEREIRA DE SOUSA

Nome do (a) Participante: XXXXXX Tainá - Data de Nascimento: 12/05/1994 XXXXX Cauã - Data de Nascimento: 09/01/1998

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de Pesquisa intitulado “Crenças e Estados Afetivos de professores em pré-serviço de Língua Inglesa: um discurso em análise” de responsabilidade da Pesquisadora Rosicleia Pereira de Sousa.

O trabalho tem por objetivo entender como as crenças e estados afetivos (emoções) de uma professora de língua inglesa em pré-serviço, externalizadas em seu discurso, orientam a construção das perspectivas de atuação docente em contexto escolar amazônico. Entendemos que no cotidiano da sala de aula, o aprendizado de línguas envolve um entrelaçamento de recursos cognitivos, relacionais e emocionais, pois apenas o conhecimento teórico de ensinar uma língua não é suficiente para lidar com situações complexas que o ato de ensinar envolve (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018). Nesse contexto, Barcelos (2015) associa ao estudo das emoções o estudo da categoria crenças, aspectos que estão intrinsecamente relacionados durante o processo de ensino aprendizagem (Van Veen; Lasky, 2006; Hannula et al., 2004; Izard, 1991). Assim, lançando mão da metodologia estudo de caso, por meio de pesquisa narrativa de história de vida, o presente trabalho retoma essa associação das categorias emoções e crenças, e na expectativa de contribuir com as pesquisas recentes nesse campo da Linguística Aplicada, convidando você a colaborar com sua trajetória de vida, pessoal, estudantil e profissional para colaborar com essa produção acadêmica.

Como é praxe em pesquisas que envolvem seres humanos, o trabalho é submetido à apreciação e aprovação do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que tem uma relação direta com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), composta por membros de diversas áreas do conhecimento, com o objetivo principal de avaliar os aspectos éticos das pesquisas no Brasil. Em busca de cumprir sua missão, a Comissão é responsável por desenvolver e atualizar as diretrizes e normas que visam proteger os participantes das pesquisas, além de coordenar o Sistema CEP/Conep.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo,

peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

- a) Você foi selecionado para participar desse estudo de caso e sua participação não é obrigatória.
- b) O objetivo dessa pesquisa é entender como as crenças e estados afetivos (emoções) de uma professora de língua inglesa em pré-serviço, externalizadas em seu discurso, orientam a construção das perspectivas de atuação docente em contexto escolar amazônico.
- c) Sua participação nessa pesquisa consistirá em narrar sua história de vida, de maneira escrita, consentir acesso ao seu estágio supervisionado e, se após a primeira análise dos dados a pesquisadora considerar necessária, será marcada, ao seu critério de agendamento, uma entrevista pessoal.
- d) Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer risco mínimo de se emocionar com lembranças do passado. No entanto, ressalto se tratar de relatos espontâneos, somente fatos que você considerar importante serão registrados. Nada que a deixe desconfortável será pedido para fazer. Para minimizar esse risco, ao primeiro sinal de desconforto informe à pesquisadora ou o próprio CEP para que tenhamos pleno conhecimento dos danos provenientes da pesquisa e seus efeitos (ver contatos ao final deste documento) e medidas sejam tomadas, como interrupção da pesquisa e providências para tratar seus prejuízos da melhor maneira possível, com disponibilização de assessoria psicológica, sem custos ao participante, a qualquer momento que você julgar necessário, após avaliação psicológica para averiguar o dano como consequência da pesquisa, mesmo após a interrupção da participação na pesquisa. Em contrapartida, entende-se que há benefícios diretos e indiretos. Ao revisitar seu passado de um ponto de sua vida mais maduro, você pode ter oportunidade de ressignificá-lo, a partir de sua reflexividade acerca de seus eventos pessoais. Além disso, participar de uma pesquisa acadêmica que pode agregar conhecimento ao olhar do processo ensino/aprendizagem de língua inglesa na Amazônia, será muito gratificante pra você enquanto contribuidor principal dos dados.
- e) A sua história de vida será analisada, a luz da análise textual discursiva. Podendo dessa primeira análise extrair-se material para uma provável entrevista.
- f) Você é livre para desistir da participação em qualquer tempo. Bastando informar a pesquisadora do trabalho. Sua recusa não trará prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição de nenhum modo.
- g) As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos total sigilo sobre sua participação. Caso algum dado seja publicado, não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação de maneira alguma.

- h) Assegura-se de que não haverá gasto financeiro algum aos participantes da pesquisa. Se caso por algum motivo algum dano ou prejuízo acontecer a pesquisadora se responsabiliza pelo tratamento, ressarcimento e indenizações requeridas;
- i) Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados, após aprovados como parte de texto final da dissertação, respeitando os mesmos critérios de privacidade expostos acima.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa entendo que os meus direitos são:

- Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
- Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
- Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade;
- Não terei nenhum gasto financeiro referente à pesquisa realizada.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Rosicleia Pereira de Sousa, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: 93 99154-1287, e-mail: rosicleia.p.sousa@gmail.com; com a orientadora do projeto, Porf^a Dr^a Sílvia Cristina Barros de Souza Hall, 93 99207 7766, e-mail: silvia.crisbarros@gmail.com; Comitê de Ética da UFOPA em: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria. Sala nº 03, Bairro: Salé CEP: 68.040-255, UF: PA Município: Santarém – PA. CEP: 68.040-255.

Telefone: (93)2101-4924. E-mail: cep@ufopa.edu.br e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação nessa pesquisa e concordo em participar.

Santarém, 05 de Abril de 2023.

Assinatura do (a) participante

Nome e assinatura do (a) responsável por obter o consentimento

Nome e assinatura do (a) orientador da pesquisa